

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

ANALÝZA TYPOLOGICKÝCH SPECIFIK ADAPTAČNÍCH KURZŮ

Analysis of typologic specifics of adaptation courses

BERTA ŠTĚPÁNOVÁ

2010

vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

PODĚKOVÁNÍ	- 4 -
ANOTACE	- 5 -
KLÍČOVÁ SLOVA	- 5 -
SUMMARY	- 6 -
KEY WORDS	- 6 -
SEZNAM ZKRATEK	- 7 -
1. SMYSL A CÍL DIPLOMOVÉ PRÁCE	- 8 -
2. PŘEDVÝZKUM	- 9 -
2.1 CÍLE PŘEDVÝZKUMU	- 10 -
2.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO POLE	- 10 -
2.3 METODY POUŽITÉ V PŘEDVÝZKUMU	- 11 -
2.4 VÝSLEDKY PŘEDVÝZKUMU	- 11 -
2.5 ZÁVĚRY PŘEDVÝZKUMU	- 16 -
3. TEORETICKÁ ČÁST	- 19 -
3.1 CÍLE TEORETICKÉ ČÁSTI	- 19 -
3.2 POJMY – TEORETICKÝ KONTEXT	- 20 -
3.3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	24
<i>Konceptuální rámec – Evropa a pojetí vzdělávání ke kompetencím</i>	25
3.3.1 Školská reforma v ČR a východiska pro osobnostní a sociální výchovu	32
3.3.2 Osobnostní a sociální výchova ve světě a v České republice	- 40 -
3.3.3 Výjezdní (adaptační) kurz	- 48 -
3.3.4 Systémové pojetí výchovy	- 53 -
3.4 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	- 60 -
4. EMPIRICKÁ ČÁST	- 61 -
4.1 CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI	- 61 -
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO POLE	- 61 -
4.3 HYPOTÉZY VÝZKUMU	- 62 -
4.4 METODY VÝZKUMU	- 62 -
4.5 VÝZKUMNÁ ZPRÁVA	- 64 -
4.6 VÝSLEDKY VÝZKUMU VE VZTAHU K HYPOTÉZÁM	- 66 -
4.7 DISKUSE	- 67 -
4.8 ZÁVĚRY VÝZKUMU	- 67 -
5. ZÁVĚRY PRÁCE	- 74 -
LITERATURA:	- 75 -
PŘÍLOHA	- 79 -
SOUHLAS S PŮJČOVÁNÍM	- 86 -

Prohlašuji, že jsem tuto závěrečnou práci vypracoval(a) samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Nejdříve bych ráda poděkovala vedoucímu své diplomové práce doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc. Těž děkuji všem pedagogům, kteří mě prováděli celým mým studiem a umožnili mi čerpat z jejich vědomostí a zkušeností.

Vyjádření díků patří v hlavní řadě mým rodičům a oběma babičkám.

Zvláštní úklonu skládám před Přemkem Gubanim, který v nejrůznějších denních i nočních dobách se mnou mou práci konzultoval a vracel mě na správnou cestu. Svým blízkým Janě Draberové, Daně Trunečkové, Veronice Kafkové, Tereze Hendrychové, Tereze Wohlgemuthové, Blance Machové, Líba Ouředníčkové, Anně Poletuše Pekárkové, Kubovi Švecovi, Kačence Chobotové, Mišce Zedníkové, Lukáši Lukeenovi Policarovi, Petru Maškovi, Evě Weiselové, Ivaně Málkové děkuji za poskytnutou podporu ve všech možných formách.

Michalu K. Dubcovi děkuji za nasměrování a ukázání možných cest ve studiu, práci s lidmi i na sobě samé, dále také za dlouhodobou podporu.

Týmu Via lucis bych tímto ráda vyjádřila svou podporu a díky, protože především díky němu a této akci mohu nyní stát tam, kde stojím. Děkuji za krásná a bohatá léta a přeji „nové“ slečně Via lucis jen to dobré.

ANOTACE

Práce pojednává o výjezdních (adaptačních) soustředěních. Jedná se o rozšířenou formu rozvoje osobnosti žáků a studentů. V předvýzkumu bylo zúženo pojmové pole, vytvořena pracovní typologie a definována kritéria dělení. V teoretické části byly nalezeny souvislosti s evropským pojetím vzdělávání a jeho odrazem v českých kurikulárních dokumentech. Výše zmíněná fakta jsou teoretickým východiskem práce, společně s pojednáním o osobnostní a sociální výchově a výjezdních (adaptačních) kurzech jej tvoří i stručné nastínění prvků skupinové dynamiky. V předvýzkumu zjištěné proměnné, didaktické kategorie (v souvislosti s tzv. systémových pojetí výchovy), byly rozpracovány v poslední kapitole teoretické části. Dále s nimi bylo pracováno v části empirické, kde byly použity pro tvorbu ověřovacího nástroje pracovní typologie výjezdních (adaptačních) kurzů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Celoživotní učení a vzdělávání, evropské kompetence, česká kurikulární reforma, rámcový vzdělávací program, osobnostní a sociální výchova, zážitková pedagogika, zkušenostní učení, výjezdní (adaptační) soustředění, skupinová dynamika, didaktické kategorie.

SUMMARY

The dissertation focuses on adaptation courses. They represent specific access to personal development of pupils and students. In the phase of pre-research the field of concepts was narrowed, the working typology was created and the criteria of dividing were defined. In the theoretical part connections between the European vision of education and Czech curriculum-forming documents were found and analyzed. Mentioned facts stand for the theoretical base of this diploma, together with elaboration about the personal and social education, adaptation courses and the concept of group dynamics. In the pre-research discovered variables, didactic categories, were elaborated deeply in the final chapter of the theoretical part. Then they were used in the practical, empirical part where they served for formation of the verifying instrument. This instrument will help to verify the working typology of the adaptation courses.

KEY WORDS

Life-long learning and education, European competencies, Czech curriculum reform, global education program, personal and social education, experiential learning, experiential education, adaptation courses, group dynamics, didactic categories

SEZNAM ZKRATEK

EU	Evropská unie
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
PSE	Personal and social education
OSV	Osobnostní a sociální výchova
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP GV	Rámcový a vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
CŽU	Celoživotní učení
DZ	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje školské soustavy
AK	Adaptační kurz

1. Smysl a cíl diplomové práce

Otvíráte práci, jejíž název je „Analýza typologických specifik adaptačních kurzů“. Název složitý, přece však přesný, jak se v dalších řádcích pokusíme objasnit. Adaptační kurzy jsou v současné době, mimo jiné i díky probíhající školské reformě, jaksi „in“. Pořádá je čím dál více škol, stále ještě s různou kvalitou.

Sama autorka jako lektor těchto kurzů několik let působí a zejména minulá sezóna nás inspirovala ke snaze pokusit se vytvořit tzv. typologii výjezdních (adaptačních) kurzů a zaměřit se především na typy, které mají primární cíl z oblasti osobnostně-sociálního rozvoje. Součástí práce je snaha o uspořádání terminologie a první pokus o systematické kategorizování výjezdních (adaptačních) kurzů.

Jak jsme výše zmínili, aktuálnost uvedeného tématu je podpořena mimo jiné tím, že výjezdní (adaptační) kurz může být pro školu jednou z cest realizace průřezového tématu (nejen tohoto) osobnostní a sociální výchova. Podle J. Valenty je právě výjezdní setkání jednou z cest implementace osobnostní a sociální výchovy (Valenta, 2006, s. 57). Povinnost naplňovat obsah průřezového tématu osobnostní a sociální výchova plyne školám ze základního kurikulárního dokumentu České republiky – rámcových vzdělávacích programů.

Předkládaná diplomová práce si klade za cíl popsat jednotlivá specifika typů kurzů a odlišnost práce, kterou jednotlivé typy kurzů vyžadují, vytvořit typologii výjezdních (adaptačních) kurzů, který mají primární cíl z oblasti osobnostního a sociálního rozvoje. Rádi bychom vytvořili přehledový materiál, který bude k využití školám i lektorům.

2. Předvýzkum

Předkládaná práce nabízí oproti jiným diplomovým pracím odlišnou strukturu – předvýzkum je zařazen před teoretickou částí. Důvodem je fakt, že celá tematika je propojena s praktickou zkušeností a struktura byla vytvořena na základě praxe. Mnoholetá zkušenost v oblasti lektorování adaptačních kurzů nás přivedla na toto téma, společně s poslední kurzovou sezónou rozvinula naši snahu o vytvoření typologie kurzů. Jedná se o tematiku zatím teoreticky nepostiženou, což bylo potvrzeno i při práci s terminologií.

V předkládané práci je předvýzkumem analyzována jedna podzimní sezóna výjezdních kurzů. Byly použity odpovědi lektorů, kteří se účastnili kurzů poslední podzimní sezóny spolu s autorkou.

Níže konaný předvýzkum byl komplikovaný tím, že probíhal „ex-post-facto“, tedy čerpáním informací o akcích, které již proběhly, avšak díky kvalitním materiálům z kurzů (tj. závěrečné zprávy, zápisy lektorů a jejich letitá zkušenost) jej bylo možné provést.

V názvu práce je uveden pojem „adaptační soustředění“. V předkládané práci používáme, především nyní, před teoretickou pojmovou analýzou, pojem „výjezdní soustředění“ jako společné pojmenování všech soustředění. Jedná se o pojem nadřazený, kurz s názvem adaptační jsme určili jako typ. O pojmové základně je pojednáno samostatně v teoretické části práce. Zjistili jsme, že kurzy jsou pořádány z odlišných důvodů a s rozdílným cílem. Z toho také plyne, že kurzy jsou lektorovány odlišnými typy lektorů. Pro účely práce jsme spolupracovali s lektory, kteří jezdí především na kurzy s cílem z oblasti osobnostně-sociálního rozvoje.

Jeví se nám jako podstatné zmínit pojmy zakázka a cíl. Pro další pojednání pracujeme s vysvětlením, že cíl je reálný konečný stav, který se formuluje na základě zakázky objednatele. Můžeme říct, že cíl je jakási operacionalizovaná zakázka, kterou tvoří lektor. Zakázka je objednané dílo nebo služba. Pracujeme s hierarchií: zakázka – cíl – kritéria, typy.

2.1 Cíle předvýzkumu

Předvýzkum si kladl za cíl zmapovat typy výjezdů kurzů a jejich specifika. Pro bod výzkumu by se předvýzkum měl stát jakousi styčnou pojmovou i faktickou základnou. Jedná se o jakýsi odrazový můstek pro teoretickou část, neboť téma je rozsáhlé a je možné na něj hledět z několika úhlů pohledu. Předvýzkum má za účel toto pole zúžit.

V bodech můžeme cíle předvýzkumu konkretizovat následovně:

- zmapování a vytvoření pracovní typologie výjezdů kurzů;
- vytvořit systém kritérií, podle kterých kurzy můžeme dělit;
- vyjmenování specifických prvků u zjištěných kategorií;
- vytvoření pojmového a faktického rámce dané tematiky pro účel maximální konkretizace teoretické části práce.

2.2 Charakteristika výzkumného pole

Výzkumným polem jsou lektoři výjezdů kurzů na základních a středních školách. Základním souborem jsou všichni lektoři, kteří pořádají výjezdní soustředění, jejichž primárním cílem je některá z tematických oblastí průřezového tématu Osobnostní a sociální výchovy.

Výzkumným polem jsou zároveň základní a střední školy v Praze a Středočeském kraji, které pořádají pro své studenty výjezdní kurzy. Během předvýzkumu jsme se zaměřili na školy, se kterými jela autorka sama jako lektor, a to ZŠ Kamenice, Obchodní akademie Heroldovy sady (OAHS) a Gymnázium Českolipská.

Otázky předvýzkumu:

- Proč školy pořádají výjezdní soustředění?
- Na základě jakých kritérií můžeme dělit výjezdní kurzy?
- Jaké typy výjezdů kurzů jsou pořádány?
- Čím se typy výjezdů kurzů od sebe odlišují?
- Co mají typy výjezdů kurzů společného?

2.3 Metody použité v předvýzkumu

Během předvýzkumu jsme užili následující metody:

- a) *pozorování* – vlastní zkušenost pozorování na kurzech na výše zmíněných školách;
- b) *analýza dokumentů* – práce se závěrečnými dotazníky z kurzů na výše zmíněných školách;
- c) *dotazník* – zaslání dotazníků pěti spolulektorům na výše zmíněných kurzech.

2.4 Výsledky předvýzkumu

V podkapitole výsledků předvýzkumu se pokusíme naplnit výše zmíněné cíle, tzn. odpovědět na základní otázky. Podařilo se tak pomocí materiálů získaných ze všech tří metod předvýzkumu.

Ad 1 Během předvýzkumu jsme se snažili zjistit nejčastější důvody pořádání výjezdních kurzů, tzn. zjištění zakázek nejčastěji zadávaných vedením škol. Vyplynul důvod mj. stmelení kolektivu a zlepšení atmosféry, osvojení si specifických dovedností, jejichž osvojení je v školním prostředí (ohraňované prostorem a časem) složitě realizovatelné. Sociální dovednosti se zde nacvičují lépe díky delším časovým blokům, jiným metodám a reflexi v kruhu, která může být i hlouběji zaměřená. Školy pořádají výjezdní soustředění také z důvodu naplnění rámcového vzdělávacího programu, resp. školního vzdělávacího programu, průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy. Z tohoto dokumentu plyne povinnost naplňovat určité cíle osobnostního a sociálního rozvoje a povinnost plnit prevenci sociálně patologických jevů či protidrogové prevence.

Dále si také uvědomuje důležitost rozvoje sociálních dovedností s ohledem na měnící se požadavky společnosti, resp. potenciálních návazných vzdělávacích institucí či zaměstnavatelů. Na výjezdních kurzech se dá efektivně pracovat na vytvoření pozitivních mezilidských vztahů a prevenci šikany. U nově vzniklých kolektivů je zde prostor pro nastartování procesů ve třídě, jedná se o vztah žák – žák, o vztah učitel – žák. Probíhá zde intenzivní seznámení v neformálním prostředí. Učitelé lépe poznají své žáky v jiném prostředí než ve školních lavicích a mají možnost s nimi lépe pracovat. Učitelům mohou probírané dovednosti usnadnit práci ve třídě. Jedním z nepopíratelných důvodů je ovšem také přitažlivost tématu – pořádat výjezdní kurzy je v současné době velmi „trendy“ a pomáhá školám v konkurenčním boji.

Především pro gymnázia se jedná o přidanou hodnotu, neboť témata probíraná zde jsou důležitá, aktuální a veřejnost v podobě rodičů na ně slyší.

Jak jsme výše zmínili, předvýzkum byl realizován na základě výpovědí lektorů, kteří se zabývají především kurzy s cílem z oblasti osobnostně-sociálního rozvoje. Do nejobecnějšího dělení kurzů však spadají i kurzy, které nemají primární cíl z oblasti OSV. Zajímavé zjištění bylo, že důvody pořádání jsou stejné jako u kurzů s OSV cílem. Jedná se především o důležitost změny prostředí, trávení času s učiteli a žáky v méně formálním prostředí umožňující hlubší poznání, lepší podmínky pro nácvik určitých dovedností (např. lyžování, sjíždění vody apod.). Dalším důvodem např. může být naplňování očekávaných výstupů podle RVP – speciální soustředění jazykové, kulturně-poznávací atd.

S odkazem na prostudovanou literaturu (Pekárková, 2005, s. 39–40), důvody konání, tzv. zakázky, kategorizujeme:

- usnadnit žákům vstup do nového prostředí;
- seznámení;
- prevence sociálně patologických jevů;
- rozvoj osobnosti žáků;
- stmelit děti v dané třídě.

Ad 2 Jako hlavním kategorizujícím nástrojem se ukázal cíl. Důležité je odlišit cíl práce se vztahy, nebo nácvik dovedností lyžování. Také se může jednat o prevenci, nebo intervenci. Kurz může být seznamovací, nebo stmelující. Další kritérium lektori jmenovali otázku toho, kdo kurz organizuje – zda-li kurz organizuje škola sama, nebo zda se jedná o práci externistů. Může se jednat o kurzy s konkrétní aktivitou (sport, poznání), nebo jejich náplň není vymezená. Kurzy také dělíme dle délky, dle věku apod.

Pro další práci jsme z výpovědí lektorů vytvořily dvě pojetí dělení, a to pojetí organizační a pojetí rozvojové. Později se jimi budeme zabývat podrobněji.

Ad 3 Při odpovědi na otázku ohledně typů kurzů se objevil problém, jakým způsobem kurzy kategorizovat. Ukázalo se, že jeden typ kurzů bývá zařazen pod různá kritéria. Zvolili jsme následující dělení, a opět ve vazbě na hlavní cíl – zda je primárním cíl z oblasti osobnostně-sociálního rozvoje, či z oblasti jiné.

Lektoři rozdělili výjezdní soustředění na následující typy:

a) Kritérium – typ zakázky

- Klimatotvorné:
 - Adaptační
 - Stmelovací
 - Kombinace – když se spojí dvě třídy v jednu
- Specifické:
 - Na odstranění specifického problému (šikana, integrace postiženého spolužáka)
 - Osvojení si specifických dovedností (komunikace, kompetence k učení, environmentální výchova, zdravotní kurz)

b) Kritérium – stadium vývoje skupiny

- kurzy pro nové studenty
 - kurzy pro nově vytvoření třídy ze starých tříd
 - kurzy pro fungující třídy – v rámci hlubšího zájmu o OSV
 - kurzy pro řešení konkrétního problému ve třídě
- } preventivní kurzy
(nastavující SD)

} intervenční kurzy
(pracující se SD)

c) Kritérium – cíl ve smyslu toho nejobecněji stanového cíle, tzv. hlavní činnost

- lyžařské kurzy
- školy v přírodě
- adaptační kurzy
- kurzy se speciální náplní (ekologická témata, sport, přírodovědné kurzy)
 - teambuilding
 - sportovní
 - poznávací
 - kulturní
 - za přírodou
 - školní akce

Pro účely předkládané diplomové práce budeme pracovat dále s typologiemi v oblasti a) a b), a to z výše popsaného důvodu – náš zájem směřuje ke kurzům, které mají cíl z oblasti OSV. Do typologie uvedené v závěrech předvýzkumu vztažené k cílům budou pro úplnost zahrnuty i typologie c), avšak nadále bude pracováno s kombinací typologie a) a b).

Ad 4 Na odlišnosti, resp. specifika kurzů se dá pohlížet také z několika úhlů pohledu. Pokud vyjdeme z typologie bodu 3 a) a b) viz výše, kurzy klimatotvorné se od kurzů specifických liší v následujících prvcích:

- Cíle, návazná reflexe a její hloubka
- Obsah
- Přístup lektorů
- Důraz na kvalitu vzájemných vztahů mezi účastníky
- Evaluace
- Zapojení třídního učitele
- Organizátor – škola sama, či externista (lektor mimo školu, pracovníci školy, studenti škol)
- Délka kurzu

Jednotlivé kurzy klimatotvorné se liší v několika aspektech:

- Výchozí stav skupiny
- Práce se skupinovou dynamikou – rozdílná vývojová fáze, zavedené normy
- Některé dílčí cíle – souvisí s bodem výše

Velmi podstatná se ukázala potřeba rozlišit *jednotlivé kurzy* oproti *jednotlivým typům kurzů*. Myslíme tím, že kurz se nezávisle na cíli liší v organizačních záležitostech a podmínkách, např. délce, organizátorovi, zapojení učitele – můžeme mluvit o tzv. nezávislých proměnných, které v rámci této práce není možné postihnout a není to ani jejím cílem. Tato fakta budou též zohledněna ve vytvářené typologii. Přístup lektorů by v ideálním světě měl být na každém kurzu stejný – otevřený, profesionální a flexibilní. Naším cílem je ovšem analýza specifik jednotlivých typů, tzn. aspektů, které jsou společné pro všechny jednotlivé kurzy v rámci jednoho typu, ovšem odlišné mezi jednotlivými typy.

Po tomto zjištění jsme se rozhodli učinit relevantní výběr specifík, se kterými budeme dál pracovat. Vzhledem k tomu, že na popisovaných kurzech probíhá pedagogická (didaktická) činnost, zvolili jsme výběr tzv. didaktických kategorií, ke kterým budeme jednotlivé od-

lišnosti posléze vztahovat. Dále budeme tedy pracovat s kategorií cíl, prostředek (reflexe), obsah, metoda, organizační forma.

Ad 5 Při analýze společných prvků výjezdních kurzů vycházíme z toho, že lektori uvedli společné znaky tyto:

- Propracovaný program
- Kvalitní lektori
- Finance
- Cílová skupina
- Metody, techniky
- Reflexe
- Kolektiv a učitel spolu stráví čas mimo školu
- Cíl hlubší vzájemné poznání
- Prožitková metody a využití zážitkové pedagogiky

Stejně jako u specifik kurzů, tak i u společných prvků se zde objevily dva důležité momenty. Zaprvé lektori uvedli další didaktickou kategorii – metodu, tudíž ji přidáváme k výše zmíněným. Zadruhé se v textu objevil znovu pojem reflexe – je tedy uveden jak v položkách odlišností, tak i společných prvků. Vysvětleme zde, že v prvním případě se jedná o tzv. problematiku hloubky reflexe, avšak ve druhém o zdůraznění faktu, že reflexe je společný a neoddiskutovatelný prvek popisovaných kurzů, a objevuje se tedy u všech typů.

Adaptační kurzy jsou dynamickým jevem českého školství. Výjezdní soustředění se výrazně rozšířila, což proběhlo především po zavedení rámcových vzdělávacích programů, především v případech, kdy se škola rozhodla profilovat se průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchovou.

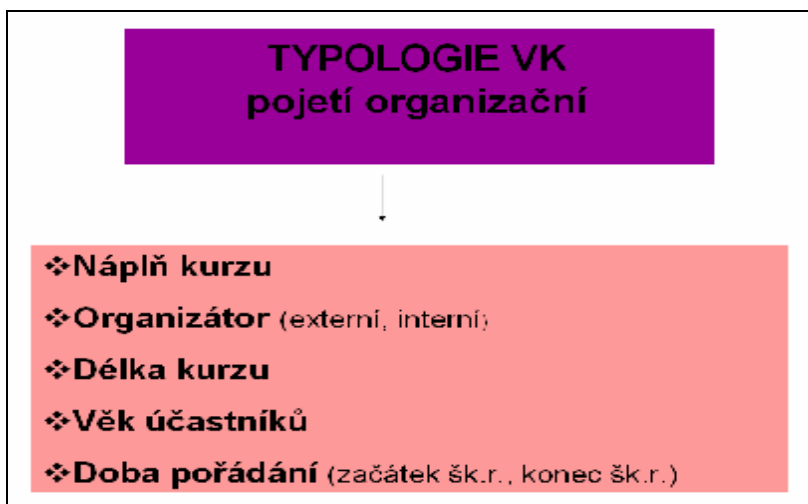
2.5 Závěry předvýzkumu

Vrátíme-li se zpět k výčtu cílů předvýzkumu, vytvořme závěry, které nám pomohou v dalším uchopení tématu.

Zmapovali jsme jednotlivé typy výjezdních kurzů tak, jak je vidí lektori. Zjistili jsme, že kurzy lze dělit podle nejrůznějších kritérií a pokusili jsme se na základě toho zjištění vytvořit požadovanou typologii výjezdních kurzů.

Vytvořili jsme typologie dvě, které obsahují kurzy podobné, ovšem jinak poskládané. Důvod vytvoření dvou typologií se ukázal jako nezbytný při zkoumání výsledků předvýzkumu – faktory se skutečně lišili v otázce pojetí, zda se jedná o organizační podmínky (způsob typologizování je technicko-organizační), či o rozvoj (způsob typologizování je cílový).

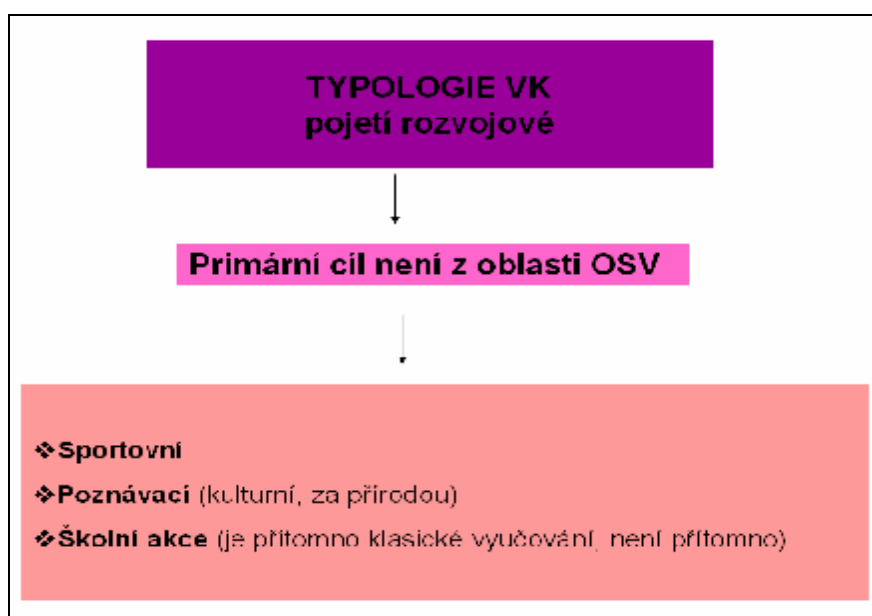
Nejdříve jsme v typologii rozvojové vycházeli z dělení tematických oblastí podle Valenty – témata spíše pro osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a rozvoj morální (Valenta, 2003, s.16), následně jsme ale zjistili, že výchozí bod musí být kurz jako takový – primární tedy pro nás není téma, ale právě daná forma – výjezdní soustředění.



Obrázek č. 1 Typologie výjezdních kurzů – pojetí organizační



Obrázek č. 2 Typologie výjezdních kurzů – pojetí rozvojové, primární cíl OSV



Obrázek č. 3 Typologie výjezdních kurzů – pojetí rozvojové, primární cíl není z OSV

Zpracovali a vytvořili jsme pojmový rámec, kterému se budeme věnovat v jedné z následujících kapitol. Pojmy jsou především z oblasti obecné didaktiky (cíl, obsah, metoda) a z aplikované sociální psychologie. Jedná se především o pojmy využívané v osobnostní a sociální výchově, které věnujeme větší prostor a vrátíme se i do jejich počátků. Vytvoření pojmové základny se jeví jako velmi významné, protože téma výjezdních kurzů není v teoretické literatuře zcela zpracováno a praxe používá terminologii odlišnou – liší se podle jednotlivých pojetí (viz například pojem reflexe a zpětná vazba), popř. podle přístupu jednot-

livých organizací. Snahou této diplomové práce je mj. sjednotit terminologii využívanou v praxi a dát jí teoretické ukotvení.

Rozhodli jsme se pro teoretickou část k vybrání pojmů:

- typologie
- pedagogika
- kompetence
- osobnostní a sociální výchova (rámcový vzdělávací program, průřezové téma)
- zážitková pedagogika
- adaptační (výjezdní) kurz
- didaktické kategorie (cíl, prostředek, obsah, metoda, organizační formy)

Pojmy z oblasti didaktických kategorií se ukázali nám také ukazují jako intervenující proměnné.

Formulace hypotéz pro následující teoretickou a empirickou část, vzhledem k nalezeným proměnným, jsou:

- Typy kurzů se liší v oblastech didaktických kategorií.
 - Obsah výjezdních kurzů se liší dle cíle.
 - Metody používané na výjezdních kurzech jsou stejné.
 - Zaměření reflexe na výjezdních kurzech se liší.

Výzkumem se pokusíme ověřit platnost navržené typologie a detailněji analyzovat, v čem se jednotlivé kurzy liší. Výsledky vytvořené výzkumem budou specifická pro danou skupinu lektorů, se kterými budeme pracovat. Teoretická část nám pomůže zakotvit vytvořenou typologii kurzů i její specifika a především zmapovat názory odborníků a východisek ze světa, resp. České republiky.

3. Teoretická část

3.1 Cíle teoretické části

Teoretická část si v první řadě klade za cíl uvést informace zjištěné v předvýzkumu do souvislostí, a tím celkově podpořit cíl celé práce. Dalším cílem tohoto dílu je krátký návrat do historie, kde se rozvinula myšlenka osobního i sociálního rozvoje. Poskytnutí širšího kontextu nám pomohlo naplnit požadavky na odbornost diplomové práce.

Cíle předkládaného teoretického ukotvení tedy jsou:

- přesné definování pojmů: typologie, pedagogika, kompetence, osobnostní a sociální výchova, zážitková pedagogika, adaptační (výjezdní) soustředění, didaktické kategorie;
- popsat souvislosti a významy pojmů evropské kompetence, školská reforma v České republice, osobnostní a sociální výchova a adaptační soustředění;
- vymezit strategické dokumenty celoživotního vzdělávání v Evropské unii a České republice a popsat jejich souvislost;
- postihnout vývoj a význam osobnostní a sociální výchovy v České republice v kontextu školské reformy;
- vysvětlit princip zkušenostního učení, didaktického cyklu osobnostní a sociální výchovy se zaměřením na kurz;
- stručně charakterizovat systémové pojetí výchovy;
- definovat didaktické kategorie s ohledem na tematiku, propojení s didaktickým cyklem;
- vysvětlit význam práce se skupinovou dynamikou na těchto kurzech.

3.2 Pojmy – teoretický kontext

Na začátku oddílu pracujícím na teoretickém ukotvení problematiky bychom se rádi věnovali otázce terminologie. Terminologie této problematiky se potýká s nejednoznačným vysvětlením pojmů, a to i v platných dokumentech. Zároveň se jedná i o problém praxe – často je používán termín, který ne zcela odpovídá správnému teoretickému vysvětlení. Proto chceme v předkládané práci navrhnout možnou přesnější terminologii pro lepší kategorizaci jednotlivých kurzů.

Pojmy, které v následujícím textu vysvětlujeme, byly získány především na základě předvýzkumu, další byly doplněny jakožto podklad dalších kapitol teoretické části.

Budeme se věnovat pojmům: *typologie – pedagogika – kompetence* (rámcový vzdělávací program – RVP, školní vzdělávací program – ŠVP, průřezové téma) – *osobnostní a sociální výchova* (osobnost, výchova) – *adaptační kurz – zážitková pedagogika, výchova prožitkem, reflexe – didaktické kategorie* (cíl, metoda, obsah).

Typologie

Začneme pojmem z názvu. „*Typologie je rozčlenění soustavy osob, objektů či jevů do skupin dle určitého kritéria, znaků, nebo souboru znaků*“ (Hartl, Hartlová, 2004, s. 633). Naším cílem je sestavit typologii adaptačních kurzů na základě kategorizování specifik zjištěných před-výzkumem a ověřené výzkumem.

Pedagogika

Termín *pedagogika* pochází z řeckého slova *paidagógos*, které se skládá ze slov *pais* – dítě a *agein* – vést. Pedagogiku můžeme definovat jako vědu a výzkum: „*zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života a společnosti. Není tedy vázána pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 169).

Kompetence

V současné probíhající reformě školství, která je založena na rámcových vzdělávacích programech (RVP), je nové pojetí vzdělávání definované na základě naplňování kompetencí. Učivo není cílem, ale prostředkem pro jejich získání. Škola si tvoří vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP), které jsou již závazné a obsahují cesty, jak dosáhnout očekávaných výstupů.

Definice všeobecně užívaná v současné pedagogické praxi zní: „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro uplatnění každého člena společnosti*“ (VÚP, 2007, s. 14). Kompetence je dovednost konat dovednosti – jakási nadstavba, která nám umožňuje nejen něco vykonávat, ale také rozhodnout, kdy a jak „svoji kompetenci“ použijeme (Valenta, 2006).

Kompetence bývají pojímány dvěma způsoby: buď více, či méně předmětově, nebo jako kompetence všeobecné, nadpředmětové (Hučinová, 2005, online). Potřebu integrace už zavedených předmětů mají v rámcových vzdělávacích programech naplňovat tzv. průřezová témata. To odráží skutečnost, že reálné problémy lze jen zřídka vysvětlit v kontextu poznatků jedné disciplíny. OSV je jeden ze základních průřezových témat zakotvených v platných kurikulárních dokumentech.

Osobnostně sociální výchova

Pro vysvětlení pojmu OSV bychom nejdříve rádi věnovali prostor pojmům výchova a osobnost. Dle J. Pelikán, je výchova definována:

Výchova je cílevědomé a záměrné vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou bytostí. (Pelikán, 1995, s. 36)

Na pojem osobnost můžeme nahlédnout z různých úhlů a zjistíme, že nejrozumnější psychologové propagují i odlišnou definici tohoto pojmu. Pro účely této práce jsme zvolili nejběžnější definici podle Nakonečného, který charakterizuje osobnost jako individuální strukturu a dynamiku chování a otevřený systém interakcí individua a jeho životního prostředí.

[Osobností se] stává každý ve chvíli, kdy začne vykazovat specifickou lidskou formu fungování. Což začíná někdy v raném dětství. Osobnost je organizovaný, dynamický a interindividuálně odlišný celek psychofyzických dispozic, determinující průběh, projevy psychických procesů. (Nakonečný, 1995, s. 12)

Z výše uvedeného budeme dále v dalším textu práce slovem pedagogika rozumět teoretické poznatky o výchovných a vzdělávacích procesech. Oproti tomu výchově budeme rozumět jako praktické působení ve školách, na kurzech či v jakýchkoli dalších momentech pedagogického procesu (Pekárková, 2005, s. 4).

Pro definici osobnostní a sociální výchovy citujme Valentu: „*Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních dovedností či životních kompetencí pro každý den*“ (Valenta, 2005, s. 13).

Rovněž použijeme definici Švece:

OSV je (praktické) pedagogické snažení, které je primárně zaměřeno na kultivaci osobnosti jako celku i jejích složek (v celé jejich komplexnosti), na nabytí vědomostí, dovedností, návyků i postojů umožňujících lépe zvládat mezilidskou komunikaci a sociální styk, včetně jeho morální dimenze. (Švec, 2002, s. 22)

V OSV se jedná především o rozvoj dovedností osobnostních, sociálních a morálních. Důležité je, že učivem je sám žák nebo skupina žáků. Učí se o sobě a o různých životních situacích a učí se to prakticky. Nezbytné je praktické prožití modelových situací a možnost následného využití v běžném životě. Žáci se „učí pro život“.

Zážitková pedagogika, výchova prožitkem, reflexe

Jedná se o slova, která se velmi často v souvislosti s tématem výjezdních soustředění vyskytují. Shrňme informace tak, že budeme užívat pojem „výchova prožitkem“ jako aktuální působení prožívání a k teoretickému postihnutí oboru vyhradit sousloví „zážitková pedagogika“ (Pekárková, 2005, s. 17).

Zážitková pedagogika je pedagogický směr, který využívá zážitku jako prostředku výchovy a vzdělávání. Můžeme ji chápat jako směr, který zahrnuje i výchovu dobrodružstvím, protože zkušenost, podloženou prožitkem, lze získat ve výrazně širší škále aktivit než jen v riziku a nebezpečí (Pekárková, 2005, s. 18). Klíčovou roli v zážitkových programech hraje

zpracování prožitků. K němu dochází v rozboru, kterému se říká také *reflexe*, *review*, *debriefing* apod. Jedná se o pohled zpátky, zpětné vztažení k něčemu, znovuzpřítomnění proběhlé akce, společné zhodnocení toho, co se během aktivity dělo. Cílem je růst dovedností a zlepšení spolupráce (Švec, 2005, s. 1).

Adaptační (výjezdní) soustředění (AS)

Adaptační kurzy jsou výjezdní akce určeny pro studenty prvních ročníků mnoha typů škol, resp. pro druhý stupeň ZŠ. Hlavním cílem kurzů je pomoci studentům přizpůsobit se novému prostředí. Tyto kurzy nejsou zaměřeny pouze na studenty, ale také na učitele, pro které se mohou stát důležitým vstupem do několika následujících let strávených se třídou. V publikaci vydané v rámci projektu o. s. Projekt Odyssea popisuje autor AS takto:

Adaptační soustředění poskytují jedinečnou možnost hlouběji se poznat a stmelit v rámci třídy. Procesy vzájemného poznávání a sbližování, které ve škole trvají většinou měsíce, je zde možné nastartovat a významně urychlit během několika dní. (Dubec, 2007, s. 4)

Didaktické kategorie – systémové pojetí výchovy

Systémové pojetí výchovy je základním výchovným modelem, který respektuje její zařazení do širších souvislostí. Jedná se o myšlení jako komplex vzájemně se ovlivňujících elementů (Blížkovský, 1997, s. 45). Základní systémotvorné prvky, vztahy i zákonitosti procesuální stránky výchovně vzdělávací soustavy tvoří: dialektika vztahů subjektů a objektů výchovy, v jejímž rámci je nejdůležitější dialektika vztahů podmínek, cílů a prostředků výchovy (Blížkovský, 1997, s. 63).

Nalezneme zde společné znaky s didaktickými kategoriemi ve vztahu k výuce z obecné didaktiky: didaktická analýza učiva, cíle vyučování, didaktické zásady, vyučovací metody, organizační formy vyučování, didaktické prostředky a pomůcky, hodnocení a klasifikace (Infogram, 2009). Pro účely dalšího teoretického i praktického zkoumání budeme využívat kategorie, které nám vzešly z předvýzkumu:

- | | |
|---------|--------------|
| • Cíl | • Metody |
| • Obsah | • Prostředky |

3.3 Teoretická východiska

V předchozích kapitolách jsme se věnovali vysvětlení smyslu této práce a pojmovému ukotvení – téma je v současné době stále vnímáno jako nové a odborné publikace se ji zabývají pouze v omezeném rozsahu.

V této kapitole bychom se rádi věnovali tzv. teoretickým východiskům, díky kterým v České republice vznikl koncept osobnostní a sociální výchovy a s tím i myšlenky adaptačních, resp. výjezdních kurzů. Nejprve se zaměříme na vysvětlení celoevropského pojetí kompetencí a celoživotního vzdělávání. Poté se budeme věnovat konkrétní situaci v České republice, zejména historii konceptu osobnostní a sociální výchovy u nás. Vnímáme téma velmi úzce spojené s ideou celoživotního vzdělávání, proto věnujeme zvláštní kapitolu této celoevropské strategické myšlence. Celá osobnostní a sociální výchova má i v České republice několik podob a dá se realizovat pomocí mnoha metod a technik, resp. systémů. Právě tyto systémy bychom rádi představili v následující kapitole, která předchází pojednání o výjezdních adaptačních kurzech. Budeme postupovat od obecného pojetí těchto systémů směrem ke konkrétní podobě a specifikům kurzů i jeho typům.

Konceptuální rámec – Evropa a pojetí vzdělávání ke kompetencím

V této kapitole bychom rádi celou tematiku předkládané diplomové práce ukotvili v teoretickém rámci současného postoje Evropské unie ke vzdělávání. Zmíněny budou také nejdůležitější strategické dokumenty a jejich souvislosti.

Žijeme v době zásadních změn v celoevropském měřítku. Vznikem evropského společenství nastaly nejrůznější změny, které se zajisté dotkly i oblasti školství a vzdělávání. Sjednocující se Evropa a významné hospodářsko-politické změny mají velký dopad na společnost a její rozvoj. Jedním z nových výrazných prvků rozvoje společnosti je směřování k tzv. „učící se společnosti“. Stále častěji se setkáváme s pojmem celoživotní učení. Celoživotní učení není všelékem na neduhy společnosti, ale může zlepšit zaměstnavatelnost a adaptabilitu občanů na měnící se podmínky a zlepšit též pracovní prostupnost v EU. (Havlíčková, 2010, online)

V současné době je navíc zřejmé, že evropská populace prudce stárne, a to mimo jiné znamená, že potřeba aktualizovaných vědomostí a dovedností nemůže být uspokojena jen tím, že se budeme spoléhat na mladé lidi, kteří nově vstupují na trh práce, jak tomu bývalo v minulosti. Mladých lidí bude příliš málo a tempo změn je příliš rychlé. Odborníci dokonce pracují s reálnými odhady, že každý jedinec musí počítat se zásadní změnou své profesní orientace minimálně jedenkrát v průběhu svého produktivního života. (Havlíčková, 2010, online)

Zabývejme se vzdělávací politikou Evropské unie. V pojednání zůstaneme na evropském kontinentě, neboť události, které se zde dějí, se týkají České republiky nejvíce. Vzdělávací politiku EU lze vymezit jako souhrn činností a iniciativ EU v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, nepatří však mezi společné politiky EU. Veškeré pravomoci s ní spjaté zůstávají stále v rukou členských zemí. Vzdělávací politika EU je odrazem stálé spolupráce mezi orgány EU a členskými zeměmi (Brdek, Vychová, 2004, s. 25). Vzdělávání a vzdělání je pro každou zemi jednou z hlavních národních priorit a další rozvoj v této oblasti je předpokladem rovnocenného partnerství vyspělých států. Jednotný evropský akt, který vydala EU v roce 1987, pojednává o základním vzdělávacím principu subsidiarity, kde „jednotlivé státy zodpovídají za národní vzdělávací politiku, strukturu vzdělávacího systému, cíle a obsah vzdělávání“. Zároveň doporučuje zavádět do vzdělávání tzv. evropskou dimenzi (Walterová, 1997, s. 121–122).

Co vlastně míníme evropskou dimenzí vzdělávání? Jedná se o princip, který by měl propustovat celým vzdělávacím systémem, dávat vzdělávání širší evropskou perspektivu, otevírat horizonty globálního myšlení a interkulturního porozumění. Celý výklad je komplikovaný, proto zmíníme pouze nejdůležitější prvky evropské dimenze vzdělávání. Jedná se o odhalování evropských hodnot a dovedností důležitých pro pochopení evropských procesů, rozdílnosti a shodnosti, pro vzájemné porozumění, toleranci a vstřícnosti, pro přípravu mladých lidí na role zodpovědných občanů, kvalitních osobností a flexibilních pracovníků (Walterová, 1997, s. 132). Podstatné pro výklad evropské dimenze vzdělávání je chápání Evropy jako komplexu času, prostoru a kultury, objasňování souvislostí. V učení se zdůrazňuje nejen význam poznatků, ale také prožitků a zkušeností, srovnávání, kritického hodnocení, interakce, dialogu. Tímto směrem se ubírají i formulace evropských kompetencí (Walterová, 1997, s. 135). Souhrn evropských kompetencí je pro ilustraci uveden v příloze.

Z výše uvedených faktů získáváme informace, že celosvětové priority nejsou jen v oblasti vědomostí, ale také dovedností a postojů. Důležitá je dovednost práce s informacemi. Začala doba odklonu od vzdělávání pojatého jen jako předávání informací, tzv. pojetí studenta jako prázdné nádoby, kterou je potřeba naplnit. Jedná se o přechod od transmisivního pojetí vyučování ke konstruktivistickému (Tonucci, 1994, s. 11). Připomeňme si jen některé prvky výše zmíněných modelů.

Transmisivní model vyučování je založen na principech:

- dítě neví a do školy přichází, aby se vše naučilo;
- učitel ví a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví;
- inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe;
- základní principy transmisivního přístupu spočívají ve stejnosti, uzavřenosti a separaci (poznatků, žáků atd.).

Naproti tomu konstruktivistický model je založen na principech:

- dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině;
- učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně za účasti všech;
- inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním;

- konstruktivní přístup se vyznačuje růzností, otevřeností, blízkou zkušeností a důležitostí skupinové práce. (Tonnuci, 1994, s. 12–20)

Vnímáme tato fakta jako jedno z východisek reforem školství, které nastaly ve školství téměř celé Evropy a daly za vznik, resp. znovuoživení myšlenky osobnostního a sociálního rozvoje.

Koncepce přípravy žáka ve sjednocené Evropě vychází z modelu proaktivního člověka, který nejen využívá osvojených vědomostí a dovedností, ale je zároveň schopen reagovat v osobních, životních a pracovních situacích a přijímat podněty z okolí, předjímat nové komplexní situace, hledat varianty řešení a vyhodnocovat jejich důsledky. Dokáže se vyrovnat s měnícím se prostředím a přijímat role v týmu, aniž by ztratil vlastní identitu. Je tvořivý a učí se celý život. Tyto dovednosti jsou nejen výsledkem učení, ale zejména využitím prostoru pro další rozvoj. Právě tyto dovednosti jsou označovány jako klíčové kompetence. „Klíčové“ je metaforické vyjádření toho, že jsou prostředkem k odemykání nových perspektivních situací. O klíčových kompetencích pojednáme podrobněji v oddíle věnované české školské reformě.

Jedním z východisek, na nichž jsou záměry jednotlivých zemí v oblasti vzdělávání postaveny, je zpráva Mezinárodní komise UNESCO *Vzdělávání pro 21. století: Učení je skrytý bohatství* (*Learning: The treasure within*, 1996). V této zprávě, zpracované pod vedením J. Delorse, se uvádí, že vzdělávání v celém průběhu života je založeno na čtyřech pilířích. Tyto pilíře jsou základem pro vytvoření vzdělávacího kurikula a charakterizují, jak má být vzdělávání koncipováno. Jedná se o pilíře:

- Učit se poznávat* – tj. spojovat dostatečně široké obecné znalosti s příležitostmi pracovat v malém počtu vzdělávacích oblastí do hloubky. Zároveň to znamená učit se, učit, a to tak, aby bylo možno těžit ze vzdělávacích příležitostí v průběhu celého života.
- Učit se jednat* – možnost osvojit si nejen profesní dovednosti, ale rovněž v širším smyslu kompetenci vyrovnávat se s různými situacemi a pracovat v týmech. Dále to znamená učit se jednat v podmínkách různých sociálních a pracovních činností, které mladí lidé vykonávají. Zkušenosti z nich lze získat neformálním způsobem při účasti na životě obce či státu, ale i formální cestou, včetně účasti na výuce, při střídání studia a práce.

c) *Učit se žít* – tzn. rozvoj pochopení pro ostatní lidi a přijetí myšlenky vzájemné závislosti, a to účastí na společných projektech a učním se zvládat konflikty – v duchu úcty k hodnotám pluralismu a vzájemného porozumění a míru.

d) *Učit se být* – učení zaměřené na úspěšný rozvoj samotné osobnosti člověka, aby byl schopen jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní odpovědností.

(Faberová a kol., 2008, s. 5)

Výše popsané kompetence a koncepty jsou analyzovány ve strategických dokumentech Evropské unie pojednávající o vzdělávací politice. Jedno z nejvýznamnějších témat je téma celoživotního učení.

Zatímco výše zmíněný dokument *Učení je skryté bohatství* má spíše filozofický charakter, materiály OECD *Celoživotní učení pro všechny* a Bílá kniha Evropské komise *Vyučování a učení: Cesta k učiteli se společností* přicházejí s konkrétními politickými strategiemi (Voznička, 2007, s. 11). Záměrem těchto knih je definovat směrnice a principy předpokládaného vývoje vzdělávání a většinou i konkrétních opatření vedoucích k realizaci směrnic a rozvoji vzdělávací sféry. Dokumenty nejsou pro členské země závazné, ale rozhodně představují důležité východisko pro rozvoj jejich vzdělávací politiky (Brdek – Vychová, 2004, s. 32). Vedle nejrůznějších memorand vydala EU v roce 1993 Zelenou knihu o evropské dimenzi ve vzdělávání. Kniha vyzývá aktéry vzdělávacích systémů, aby určili oblasti, kde by EU měla doplnit a podpořit vzdělávací činnosti členských zemí (Brdek – Vychová, 2004, s. 33).

Celoživotní učení je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces. Ve skutečnosti jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se. Vychází se přitom ze zásady, že konkrétní získané kompetence nejsou tak cenné jako schopnost učit se. Mluví se tedy spíše o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání, aby se tím zdůraznil význam i takových učebních aktivit každého člověka, které nemají organizovaný ráz (Voznička, 2007, s. 9).

Rok 1996 vyhlásila EU Mezinárodním rokem celoživotního učení. Cílem EU bylo vyvolat diskusi, rozšířit povědomí obyvatel o tomto tématu a stanovit jeho hlavní úkoly. Koncept celoživotního učení zahrnuje všechny aktivity učení a poznávání v průběhu celého života, které probíhají nejen ve formalizovaném vzdělávacím systému, ale i doma, na pracovišti, v celé společnosti. Koncept usiluje o prolínání oblastí učení a práce a zdůrazňuje také úlohy a odpovědnost sociálních partnerů. Důraz je kladen na sebeřízené učení, na požadavek „naučit

se učit“ jako na svébytný základ pro celoživotní učení. Jedinec musí být motivován k celoživotnímu učení, k tomu, aby sám z vlastní potřeby usiloval o dosažení co největší úrovně znalostí a dovedností a byl schopen převzít odpovědnost za svou vzdělávací dráhu (Brdek – Vychová, 2004, s. 35).

V březnu 2000 vytyčila v Lisabonu Rada Evropy hlavní strategický cíl pro evropské společenství pro období 2000–2010: „[Evropa by se měla] stát nejkonzurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti.“ (Švecová, 2009, online). A právě celoživotní učení má být základním kamenem této strategie. Tento cíl inicioval přípravu a schválení pracovního programu formulujícího cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy, na kterém se shodli ministři členských států EU zodpovědní za vzdělávání a odbornou přípravu.

Lisabonský proces byl dále v oblasti vzdělávání propracován v r. 2001 ve Stockholmu. Tak vznikl první oficiální dokument nastiňující komplexní a ucelený evropský přístup k národním politikám v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (Voznička, 2007, s. 13).

Na barcelonském summitu v roce 2002 byly definovány hlavní strategické směry a dílčí cíle pro tvorbu politik v oblasti vzdělávání. Akční program do roku 2010 stanoví cíl, aby evropské systémy vzdělávání a podrobné přípravy dosáhly evropské úrovně. Paralelně se rozvíjejí procesy vymezující nadnárodní úroveň akce, tzv. evropské prostory – celoživotní učení, vysokoškolské vzdělávání (boloňský proces), odborné vzdělávání a přípravy (kodaňský proces), vědy a výzkumu (MŠMT, 2005, s. 18). Evropská komise v této souvislosti vytyčila 3 strategické záměry a 13 cílů:

Strategický záměr č. 1

Zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii

Cíl 1.1: Zlepšení vzdělávání učitelů

Cíl 1.2: Rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech

Cíl 1.3: Zajištění přístupu k informačním a komunikačním technologiím pro všechny

Cíl 1.4: Zvýšení počtu studentů v přírodovědných a technických oborech

Cíl 1.5: Maximální využívání zdrojů

Strategický záměr č. 2

Zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny

Cíl 2.1: Vytvoření prostředí otevřeného pro učení

Cíl 2.2: Zvýšení atraktivity učení

Cíl 2.3: Podporování aktivního občanství, rovných příležitostí a sociální soudržnosti

Strategický záměr č. 3

Otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu

Cíl 3.1: Posílení vazeb mezi světem práce, výzkumem a celou ostatní společností

Cíl 3.2: Rozvíjení podnikatelského myšlení

Cíl 3.3: Zkvalitňování studia cizích jazyků

Cíl 3.4: Posílení mobility a výměn

Cíl 3.5: Rozvíjení evropské spolupráce

Pro práci na jednotlivých cílech byly vytvořeny v rámci Evropské komise pracovní skupiny, v nichž má Česká republika své zástupce. Při zakládání skupin bylo bráno na zřetel poskytování nezbytných expertních služeb Výboru pro vzdělávání a kulturu v zavádění otevřených postupů koordinace v prioritních oblastech (Hučinová, 2004, online). Schopnosti jsou zde definovány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými schopnostmi jsou schopnosti, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život (EU, 2006, s. 4).

Referenční rámec vytvořený v rámci lisabonského procesu zahrnuje osm klíčových schopností. Následující text byl s úpravami převzat z Úředního věstníku Evropské unie, Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení Vyjmenujme kompetence a věnujme se těm, které mají v názvu největší souvislost s tématem OSV:

- komunikace v mateřském jazyce
- komunikace v cizích jazycích
- matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií
- schopnost práce s digitálními technologiemi
- schopnost učit se
- sociální a občanské schopnosti

- smysl pro iniciativu a podnikavost
- smysl pro kulturní povědomí a vyjádření

Schopností učit se se rozumí schopnost provádět tuto činnost a v procesu učení vytrvat, dále schopnost zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi. Tato schopnost zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách. V rámci procesu učení, jak se učit, je nutné, aby studující vycházeli ze zkušeností z dřívějšího učení a vlastního života a znalosti a dovednosti používali v různých souvislostech doma, v práci, při vzdělávání atd. Ve všech případech však schopnost učit se vyžaduje, aby daná osoba znala a chápala své oblíbené strategie učení, silné a slabé stránky svých dovedností a kvalifikace a aby byla schopna vyhledávat možnosti vzdělávání.

Sociální a občanské schopnosti zahrnují osobní, mezilidské, mezikulturní situace a pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní účast na společenském a pracovním životě, a to ve stále více rozmanitějších společnostech, a na řešení případných konfliktů. Pro úspěšné zapojení do mezilidských vztahů a do společnosti je třeba rozumět pravidlům chování a zvykům, které jsou obecně uznávány. Základem této schopnosti jsou dovednosti konstruktivně komunikovat v různých prostředích, projevovali toleranci, vyjadřovat a chápat různá stanoviska, jednat tak, aby došlo k navození důvěry, a projevovali empatii.

V předkládané práci jsme zvolili obsáhlejší pojednání o kompetencích formulovaných EU, neboť považujeme za podstatné pochopit souvislosti české školské reformy a vzdělávací politiky EU při demonstraci významu osobnostního a sociálního rozvoje, který dosahuje zájmu nadnárodních organizací. Cíle Evropské unie ve vzdělávání a odborné přípravě a při realizaci celoživotního učení jsou zcela kompatibilní s cíli české vzdělávací politiky a s dosavadním vývojem. V tomto ohledu nekladou zcela nové nebo odlišné požadavky, obojí vychází z ekonomického, sociálního a politického vývoje současného světa (MŠMT, 2005, s. 19).

3.3.1 Školská reforma v ČR a východiska pro osobnostní a sociální výchovu

V předchozí kapitole jsme popsali východiska a strategické dokumenty pro celoživotní vzdělávání, které byly formulovány jako doporučení pro celou EU. Nyní bychom se rádi věnovali tomu, jak se myšlenka reformy vzdělávání a celoživotního učení promítla do českého školského systému.

Význam celoživotního učení pro budoucnost Evropy byl potvrzen v roce 2000 na zasedání Evropské rady. Hlavy členských států se shodly na tom, že „*celoživotní učení je základním nástrojem rozvoje občanství, sociální soudržnosti a zaměstnanosti*“ (Havlíčková, 2010, online). Základním předpokladem České republiky pro dosažení úspěchu v moderním světě je schopnost jejích obyvatel obstát na globálním, rychle se měnícím trhu práce. Na základě analýzy současného segmentu jsou vymezeny základní strategické směry jeho rozvoje, které by měly být prioritně podporovány (Voznička, 2007, s. 13).

Začneme tuto kapitolu shrnutím dokumentů, které následně stručně zanalyzujeme. Dokumenty vzniklé v ČR k dané tematice můžeme rozdělit na dokumenty kontextové a dokumenty z oblasti vzdělávání (Voznička, 2007, s. 15). Kontextové dokumenty pouze vyjmenujeme, poněvadž nepovažujeme za důležité se jimi zabývat podrobněji.

Jedná se o dokumenty:

- Strategie udržitelného rozvoje (2005)
- Národní strategický referenční rámec 2007–2013
- Národní lisabonský program 2005–2008 (Národní program reformy)
- Strategie hospodářského růstu
- Strategie regionálního rozvoje ČR
- Národní inovační strategie
- Národní program výzkumu a vývoje
- Konvergenční program ČR
- Strategie rozvoje lidských zdrojů

O oblasti celoživotního učení v ČR pojednává několik strategických dokumentů. Jedná se o dokumenty, které na sebe v určité míře navazují, popřípadě konkretizují myšlenky uvedené v dokumentu předešlém.

- *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (2001)

Zabývá se především rozvojem vzdělávací soustavy, avšak se zřetelem k celoživotnímu učení. Zdůrazňuje, že realizace konceptu CŽU neznamena jenom rozšíření existujícího vzdělávacího systému o sektor dalšího vzdělávání. Jde o zásadní změnu pojetí, cílů a funkce vzdělávání, kdy všechny možnosti učení jsou vnímány jako celek. Jedna z hlavních strategických linií je „vzdělávání pro každého po celý život“ (Voznička, 2007, s. 22). O Bílé knize pojednáme ještě dále v souvislosti s reformou českého školství.

- *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR* (2002, 2005, 2007)

DZ představuje jeden z významných nástrojů formování vzdělávací soustavy a jeho aktualizace v roce 2007 klade důraz na implementaci nové školské legislativy přijaté v letech 2004–2006. Zakotvuje záměry, cíle a kritéria vzdělávací politiky doprovázené koncepční, metodickou i finanční podporou v rozvojových programech, určuje rámec dlouhodobých záměrů krajů a sjednocuje přístup jednotlivých krajů, zvláště v oblasti středních škol (Voznička, 2007, s. 5). Kraje rozpracovávají trendy a cíle stanovené na úrovni ČR podle svých specifických podmínek a potřeb, navrhuji a zdůvodňují svá konkrétní řešení (MŠMT, 2007, s. 3).

- *Memorandum o celoživotním učení – Závěrečná zpráva o konzultačním procesu v ČR* (2001)

Zmiňuje problémy především týkající se prosazování celoživotního učení pro všechny – první skupinu tvoří problémy vztahující se ke stávajícímu vzdělávacímu systému, druhou představují otázky týkající se přímo dalšího vzdělávání.

- *Strategie celoživotního učení ČR* (2007)

Strategie celoživotního učení ČR je základním dokumentem pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti. Představuje ucelený koncept celoživotního učení. Její ambicí je stanovit postupně dosažitelné cíle, které mohou být podpořeny mimo jiné prostředky z evropských fondů v programovacím období 2007–2013. Není ovšem jejím úkolem navrhnout postupy realizace, protože ty musí být výsledkem konsenzu zainteresovaných aktérů veřejné politiky.

Během rozhovoru s jedním z tvůrců probíhající školské reformy, PhDr. J. Jeřábekem, jsme načerpali mnoho hodnotných podnětů a informací. Mluvili jsme například o důvodech vzniku myšlenky školské reformy. Dle J. Jeřábka se jednalo především o osvobození se od ideologie, kterou bylo celé školství během minulého režimu protkané a muselo se jí řídit. Důležité pro autory reformy bylo posílení autonomie škol, pomoci vymanit pedagogy ze stálých kontrol. Objevila se intenzivní potřeba změn ve vzdělávání – obrátit školu zpět k základním jejím funkcím (Jeřábek, 2010).

V 90. letech byly vytvořeny tři koncepce (programy) vzdělávání – Základní škola, Obecná škola a Národní škola. Program Základní škola byl vytvořen s cílem zachování určitého tradičního prvku ve vzdělávání.¹ S jejich vznikem, se rozproudily diskuze a polemiky ohledně práce Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP). Zjistilo se, že pro určitý počet škol nabídnutá liberalizace přináší spíše problémy a někteří představitelé škol vnímali tyto snahy jako pouhé přenášení pracovních úkolů ministerstva a VÚP na jejich školy a učitele (Jeřábek, 2010). Stále bylo jasné, že navržené programy nejsou definitivní a že se jedná pouze o jeden z prvních kroků nadcházející reformy. Program Obecná škola se na prvním stupni velmi osvědčil, na stupni druhém už ale tolik efektivity nenabídla. Program Národní škola projevoval již od počátku menší životaschopnost, vybralo si ho jen velmi málo škol. Začalo se tedy jednat o další programové liberalizaci, posílení autonomie škol.

Koncem 90. let vznikla na základě evropských dokumentů koncepce *Bílé knihy*. Zajímavý kontextuální rámec k dokumentu *Bílé knihy* můžeme najít v dokumentu *Analýza naplnění cílů Bílé knihy*. Bílá kniha nebyla prvním pokusem o komplexnější návrh doporučení na reformu vzdělávacího systému v České republice. Při její tvorbě bylo možné již vycházet z velkého množství analýz i návrhů cílů a doporučených opatření. Explicitně se v úvodu *Bílé knihy* odkazuje na výroční zprávy MŠMT o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy, jako například: *Školství v pohybu* (MŠMT, 1996), *Školství na křižovatce* (MŠMT, 1999) aj.

Bezprostředně ovšem *Bílá kniha* navazovala na publikaci s titulem *České vzdělávání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*, jinak označovaným též *Zelená kniha*. Tento „analytický předchůdce“ *Bílé knihy*, bezprostředně spjat i podobným autorským kolektivem, obsahuje především rozbor problémů české vzdělá-

¹ V týmech tvořící tyto dokumenty byli například Kotásková, sdružení Nemes, Piťha, Havlínová, Helus, Kotásek.

vací soustavy ve vztahu k plánovanému vstupu ČR do EU a dále některá doporučení a priority.

Text *Bílé knihy* byl oponován třemi zahraničními experty a ve své třetí verzi byl předmětem připomínkové řízení a předložen vládě. Ta jej schválila usnesením vlády ČR č. 113 ze dne 7. února 2001 s následujícím upřesněním úkolů:

- realizovat Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (dále jen „Národní program“) prostřednictvím Dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy a dalšími opatřeními;
- ve Výročních zprávách o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy informovat o naplňování konkretizovaných cílů Národního programu;
- zapracovat finanční požadavky na Národní program do střednědobého výhledu a každoročně je aktualizovat.

Časovým horizontem strategického dokumentu byl stanoven rok 2005, v některých jeho částech s potřebným zřetelem k období do roku 2010 (MŠMT, 2009, s. 23).

Paralelně s prací na Bílé knize VÚP dostal od MŠMT zakázku připravit koncepce rámcových vzdělávacích programů. Zpracování nové koncepce kurikula byla plánována nejprve na dobu jednoho roku, posléze se však toto období protáhlo na roky tři. Výzkumný ústav čerpal inspiraci ze zahraničních dokumentů – především z reformy ve Velké Británii, Nizozemí, Maďarska a severských států – Norsko a Finsko. Náš stát byl jeden z prvních států bývalého východního bloku, který se k takovéto reformě odhodlal. Státy, které měly reformu zavedenou dříve, již teď pracují na její revizi.

Mezi klíčové myšlenky české reformy školství mimo jiné patří: decentralizace vzdělávání (více autonomie jednotlivým vzdělávacím subjektům bez ohledu na jejich zřizovatele), podpora celoživotního učení, rozvíjení klíčových kompetencí aj.

Podstatou reformy je přenesení důrazu ze vzdělávacího obsahu na vzdělávací cíle (zatímco současné vzdělávací programy se více soustřeďují na to, co se má žák naučit, reforma se zaměřuje na hledání odpovědi na otázku, proč se má něco učit) (Bělecký, 2004).

Stát vytvořil model dvoustupňového vzdělávání. Na státní úrovni stanovil pouze obecný rámec vzdělávání, tzv. rámcový vzdělávací program, který si školy rozpracují do vlastních

podrobných školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). RVP je koncipován zvláště pro základní a gymnaziální vzdělávání. RVP zpracoval kolektiv autorů VÚP spolu s externími spolupracovníky a poradci. Je rozdělen na několik samostatných dokumentů dle etap a specializace vzdělávání – předškolní, základní, gymnaziální, střední odborné, základní umělecké a další (Chlupová, 2007, s. 43).

Ne všemi pedagogy byla přijata reforma kladně. Někteří ji vítali jako významný posun vzdělávání směrem k moderní společnosti, jiní ji zpochybňovali, ať už proto, že podobných reforem zažili během své praxe několik, nebo že jednoduše nesouhlasili s jejími tezemi. Myslíme, že koncept reformy byl kritizován také pro jeho finanční nedotaženost – učitelé dostali práci nad svůj rámec povinností a nebyli za to zaplacení. Během tvorby ŠVP se objevovaly nejrůznější komplikace jak v oblasti metodické, tak obsahové. Ani projekt s pilotními školami nemohl postihnout všechny oblasti, kde je potřeba konzultace, supervize či jiné metodické vedení. Některé školy pojaly svůj školní vzdělávací program jako pouhé přepsání svých dosavadních osnov, některé školy se v ŠVP spatřily možnost vytvoření jedinečné, třeba lety zaběhlé, koncepce školy a vytvořily zbrusu nové pojetí výuky s využitím moderních metod.

Jako problematické se objevilo také postupné zavádění výuky dle ŠVP, kdy určité ročníky se již podle ŠVP učí a ročníky jiné ještě dokončují vzdělání předchozí platné osnovy. Pozitivních i negativních prvků ve školské reformě můžeme najít víc, ale to není předmětem této práce.

V současné době dobíhá studium v původních 3 koncepcích ze začátku 90. let, prvotní pracovní verze RVP byla navržena v roce 2002, v roce 2005 byly dokumenty definitivně schváleny ministerstvem v čele s JUDr. Buzkovou.

Věnujme teď prostor vysvětlení struktury rámcových vzdělávacích programů v souvislosti s naším tématem osobnostní a sociální výchovy, resp. výjezdních kurzů. Popíšme nejdříve Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), posléze srovnáme s Rámcovým vzdělávacím program pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV).

RVP ZV velice stručně popisuje nové pojetí systému kurikulárních dokumentů, vizi obecných principů a tendencí základního vzdělávání a charakterizuje základní vzdělávání. Dále se zabývá pojetím a obecnými cíli základního vzdělávání, klíčovými kompetencemi, velmi podrobně popisuje rozdělení vzdělávacích obsahů do oblastí a oborů, jejich charakteristiku, cíle, očekávané výstupy a doporučené učivo. V RVP ZV jsou charakterizovány nové povinné

oblasti výchovy, tzv. průřezová témata, jejich přínos k rozvoji žáka a tematické okruhy (doporučené obsahy). Píše se zde o rámcovém učebním plánu a najdeme zde také upřesňující informace týkající se uspořádání a časových dotací jednotlivých předmětů. Stručně se zabývá vzděláváním žáků mimořádně nadaných a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, stanovuje podmínky pro uskutečňování RVP ZV a zásady pro zpracování ŠVP. Podrobněji se budeme zabývat pouze těmi částmi RVP ZV, které mají užší vztah s cíli této diplomové práce – tedy klíčovými kompetencemi a průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchova.

RVP ZV definuje klíčové kompetence jako jeden z cílů vzdělávání: „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (VÚP, 2007, s. 12). Jsou to obecné schopnosti, které lze uplatnit v běžném životě, ve studiu i v profesi. Kompetence nejsou výmyslem reformátorů z ČR. Mluvit se o nich začalo již v 70. letech 20. století, tehdy se však týkaly především trhu práce a zaměstnatelnosti. Teprve na konci 90. let 20. století se o nich začalo uvažovat v souvislosti se vzděláváním (Hučinová, 2005, online). Do strategie vzdělávání v ČR byly zařazeny také na podnět Rady Evropy, která přijala tzv. lisabonskou strategii a v ní formulovala jako strategický cíl rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech (Hučinová, 2005, online). Souvislost s přijetím pojmu kompetence je prokázána i Delorsovým konceptem. Obecné schopnosti, jak byly popsány výše, jsou součástí Bílých knih i jiných evropských zemí. Jsou označovány různými názvy a mají mírně upravený obsah, ale více méně usilují o to samé – rozvíjet nejen znalosti žáků, ale také dovednosti, které jim umožní tyto poznatky efektivně aplikovat v praxi.

V RVP ZV jsou kompetence rozděleny do šesti oblastí:

- Kompetence k učení
- Kompetence komunikativní
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

Kompetence se vzájemně prolínají, jedna podporuje druhou. Stejně jako u očekávaných výstupů, ani u klíčových kompetencí se nepředpokládá, že všichni žáci jich dosáhnou ve stejné míře. Jsou formulovány jako ideální stav, ke kterému by se žáci měli přiblížit co nejvíce v rámci možností svých individuálních vlastností osobnosti. V ideálním pojetí by

k naplňování a rozvíjení výše zmíněných klíčových kompetencí měly směřovat všechny stupně vzdělávání – formálního i neformálního.

Vzdělávacím obsahem se v nové koncepci vzdělávání myslí očekávané výstupy a učivo. Výstupy vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích. Vzdělávací obsah je v RVP ZV rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí (např.: Matematika a její aplikace, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost apod.), které jsou dále rozčleněny na vzdělávací obory, jež přibližně kopírují dosud užívané předměty. U každého vzdělávacího oboru jsou uvedeny podrobné výstupy a doporučené učivo, rozdělené do 3 období: 1. období (1.–3. ročník), 2. období (4.–5. ročník) a 3. období (6.–9. ročník). Očekávané výstupy jsou na konci 1. období pouze orientační, zatímco na konci 2. a 3. období závazné. Musí být samozřejmě brán zřetel na individuální možnosti žáků. Je zřejmé, že ne všichni žáci dosáhnou požadovaných výstupů v maximálním rozsahu. Ze závazných výstupů základního vzdělávání by měly vycházet také střední školy a víceletá gymnázia při stanovování přijímacích požadavků.

Význam učiva je v nových vzdělávacích programech mírně potlačen. V RVP je učivo uvedeno pouze jako doporučené. Školy samy vyberou obsahy, které podle nich vedou nejlépe k dosažení požadovaných dovedností (výstupů a klíčových kompetencí). Na úrovni ŠVP je však rozpracované učivo již závazné.

Tradiční obsahy vzdělávání na českých školách jsou v novém pojetí dle RVP obohaceny, rozšířeny, prohloubeny o tzv. průřezová témata, která se dotýkají nejvýznamnějších globálních problémů dnešního světa, např. životní prostředí, míšení etnik, velký vliv médií na člověka, globální propojenost (ekonomická, politická, kulturní...) všech míst na zemi, nebezpečí totalitních a jiných nesnášenlivých režimů. Průřezová témata mají především formativní charakter, nemají formalizovanou podobu. Přinášejí tak do škol právě to, co je důležité pro modernizaci vzdělávání a budoucí orientaci žáků v dnešním složitém světě, který se tolik liší od světa našich rodičů. Tato témata nejen propojují obsahy základních vzdělávacích oblastí do uceleného systému, ale také velkou měrou přispívají k rozvoji kladných životních postojů a hodnot žáků. Do vzdělávacího systému základních škol jsou zařazeny tyto tématické oblasti (VÚP, 2007, s. 90):

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

V gymnaziálním vzdělávání jsou závazná průřezová témata (VÚP, 2007, s. 65):

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Dostáváme se k tematice osobnostní a sociální výchovy (dále jen OSV). Myšlenka zapojení OSV do budoucích kurikulárních dokumentů byla podle Jeřábka jasná od počátku vzniku myšlenky reformy. I v této oblasti se čerpalo z materiálů jiných evropských států – opět se jako inspirativní ukázaly materiály z Velké Británie, Norska, Švédska a Nizozemí. Nastartována byla také spolupráce s doc. Valentou z pražské Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Podrobněji se problematice OSV budeme věnovat v následující kapitole.

V současnosti je v plánu systematická revize materiálů kurikula podle hesla, že RVP musí odpovídat stavu poznání a potřebám společnosti. Jedná se o optimalizaci a změnu doporučených očekávaných výstupů. V jednání je model cyklických revizí po 15letech.

Snažili jsme se nalézt a zakotvit námi zkoumané téma v historickém kontextu a ukázat, jak bylo téma osobnostního rozvoje pojato v oficiálních dokumentech. Zjistili jsme, že snaha rozvíjet jedince se objevuje již v době dávno minulé a poslední zhruba dvě desetiletí jsou snahy lidský rozvoj podpořit i ve formálním vzdělávání. Ač je v současné době často diskutována otázka podcenění vědomostí v novém kurikulu, sami si řekněme, co v životě využíváme nejčastěji. Ideální nastavení „zlaté střední cesty“ je cílem pro další a další úpravy formálních i neformálních stanovisek.

3.3.2 Osobnostní a sociální výchova ve světě a v České republice

Historická východiska rozvoje osobnosti a jeho cíle

Přístup, kdy je žák vnímán jako samostatná a neustále se rozvíjející osobnost, která je vedena k tomu, aby byla zodpovědná za svůj další rozvoj, vychází z principů humanizace vzdělávání. Historická východiska rozvoje osobnosti můžeme najít např. ve filozofických směrech, jako je například sofismus nebo stoicismus. Jako významně nosnou vnímáme myšlenku kalokagathie. Tento starořecký aristokratický ideál svobodných občanů vychází ze slov *kalos* (krásný) a *kagathos* (dobrý). Ideálem je „člověk rozvinutý tělesně, duševně i sociálně, tvořivý i odolný vůči zátěži, schopný myslet i jednat globálně dnes i pro budoucnost, schopný soužití s okolím sociálním i přírodním – možná i kosmickým“. Starořecké myšlení pokládáme za velmi výrazný filozofický směr, který problematiku osobnostního rozvoje nejen rozšířil, ale především ji více ukotvil v tehdejší vědomí.

Na přelomu 19. a 20. století získává téma člověka a jeho rozvoje konkrétní podobu. Významný představitel tohoto období – pragmatismu – je John Dewey. Vytvořil koncepci výchovně-vzdělávacího procesu, jejíž základ spočívá ve spontánní aktivitě dítěte. Touto svou myšlenkou zbavil učitele jeho centrálního postavení ve vzdělávání a nahradil ho žákem, kterému je celý proces podřízen. Z tohoto „otočeného“ principu také vzniká název pedocentrismus.

Základním pilířem jeho pedagogických myšlenek je zkušenost. Hovoří o výchově jako o něčem, co člověk autenticky prožívá, a to na něj následně působí ve zpětné vazbě, přepracovává jeho dosavadní zkušenost a ovlivňuje zkušenost následující. Tímto cyklickým a nepřetržitým procesem získávání zkušeností dochází ke změně a k růstu osobnosti. Dewey doslova hovoří o tom, že výchova vede k dosažení lepší budoucnosti, tvorbě lepšího světa, lepších lidí a k „uskutečňování lepších nadějí lidstva“ (Dewey, 1932, s. 5).

Další Deweyho pokroková myšlenka se týká celoživotního vzdělávání. V jeho díle se s tímto pojmem sice nesetkáváme, ale téma člověka učícího se celý život v jeho odkazu nalézáme. Jedním z jeho pedagogických cílů je totiž „učiniti vychovance schopným, aby ve své výchově dále pokračoval [...]“ (Dewey, 1932, s. 135).

Osobnostní a sociální výchova v zahraničním kurikulu

Idea osobnostní a sociální výchovy vznikla v západní Evropě v 80. letech (personal and social education, dále jen PSE), ale během 90. let se zde OSV transformovala většinou do zatím neexistující občanské výchovy. Vlastně pouze Velké Británie a Hongkong pracuje s modelem OSV jako takovým. V Kanadě se OSV vyučuje v rámci předmětu Life and Career Education. Dále se OSV včlenilo do občanské výchovy, například v Portugalsku.

Osobnostní a sociální výchova v ČR (dále už jen OSV) je inspirovaná britským národním kurikulem. Ovšem ne zcela, britské kurikulum nám poskytlo podporu především v tvorbě adekvátního překladu názvu a rozvržení témat.

Co je osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova (OSV) je „*praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních – osobnostních a sociálních – dovedností pro každý den*“ (Valenta, 2006, s. 13). Můžeme také říct, že OSV je disciplína, která se zabývá rozvojem životních kompetencí v oblasti vlastního života se sebou samým a života v mezilidských vztazích (Valenta, 2006, s. 13). Specifikem OSV je, že se učivem stává žák sám, popř. konkrétní skupina, a pracuje se většinou s běžnými situacemi každodenního života. Smyslem je pomáhat žákovi nacházet vlastní cesty k vlastní spokojenosti a zároveň k dobrým vztahům s ostatními lidmi i světu (Valenta, 2006, s. 14).

OSV je jedním z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV). OSV má podle našeho názoru v RVP velmi významné postavení, neboť zahrnuje obsahy, které jsou využitelné ve většině ostatních vzdělávacích oblastí i oborů. Dle J. Jeřábka inspirací pro zařazení této tematiky do českého kurikula byly zejména britská, ale i některá skandinávská kurikula. Také víme, že myšlenka zakotvení OSV ve formálním dokumentu byla jasná už od začátku.

Postavení OSV v rámci RVP je v určitém smyslu zvláštní, až výjimečné. Toto průřezové téma má velmi úzký vztah jak k cílům základního vzdělávání a klíčovým kompetencím, tak k ostatním vzdělávacím oblastem. Průřezová témata, ale i každý vzdělávací obor, mají své specifické obsahy (např. otázky ochrany životního prostředí v environmentální výchově nebo geografické učivo v oboru zeměpis), ale rozvíjejí také obecné lidské dovednosti, jež jsou buď

přímo shodné s jeho cíli, nebo ho nějakým způsobem podporují. Tyto obecné lidské dovednosti jsou také obsahem OSV. V některých případech můžeme vnímat OSV jako to správné „jak“, které nám pomáhá pracovat s tím „co“. Výše zmíněné je pro nás další moment demonstrující důležitost a smysluplnost práce s průřezovým tématem OSV.

Tematické okruhy

- Osobnostní rozvoj
 - Rozvoj schopností poznávání (cvičení smyslového vnímání, pozornosti, soustředění, dovednosti zapamatování, dovednosti řešení problému, dovedností pro učení a studium);
 - Sebepoznání a sebepojetí (já jako zdroj informací o sobě, druhí jako zdroj informací o mně, moje tělo moje psychika, co o sobě vím a co ne, jak se promítá mé já v mém chování, můj vztah ke mně samému, moje učení, moje vztahy k druhým lidem, zdravé a vyrovnané sebepojetí);
 - Seberegulace a sebeorganizace (cvičení sebekontroly a sebeovládání, regulace vlastního jednání i prožívání, vůle, organizace vlastního času, plánování učení a studia, stanovení obsahu cílů a kroků k jejich dosažení);
 - Psychohygiena (dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému, sociální dovednosti pro předcházení stresu v mezilidských vztazích, dobrá organizace času, dovednosti zvládání stresových situací, hledání pomoci při potížích);
 - Kreativita (cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity, tvořivost v mezilidských vztazích).
- Sociální rozvoj
 - Poznávání lidí (vzájemné poznání se ve skupině, rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech, chyby při poznávání lidí);
 - Mezilidské vztahy (péče o dobré vztahy, chování podporujících dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc, lidská práva jako regulativ vztahů, vztahy a naše skupina);
 - Komunikace (řeč těla, zvuků, slova, předmětů, prostředí, cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání, specifické komunikační

- dovednosti, dialog, komunikace v různých situacích efektivní strategie – asertivita, obrana proti agresi, manipulace, pravda, lež a předstírání);
 - Kooperace a kompetice (rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci, rozvoj soc. dovedností pro kooperaci, rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže, konkurence).
- Morální rozvoj
 - Řešení problémů a rozhodovací dovednosti (dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých problémů, problémy v mezilidských vztazích, zvládání učebních problémů, problémy v seberegulaci);
 - Hodnoty, postoje, praktická etika (analýza vlastních postojů a hodnot, vytváření povědomí o odpovědnosti, spolehlivosti, respektování atd., pomáhající a prosociální chování, dovednosti rozhodování v každodenní etice).
- Aplikační témata
 - Témata, která ožívají až v našem reálném životě – mluvíme zde o jednání v rolích a jednání ve specifických situacích; tato témata v rámcových programech nejsou.

Pro OSV jsou nezbytné tři metodické principy. Aby OSV byla efektivní, je potřeba zajistit dodržování toho, že OSV je:

- Praktická
 - v OSV se žáci učí novým dovednostem tréninkem dovedností – přehráváním modelových, nebo reálných situací;
 - osvojení dovednosti zpřesňuje reflexe prožité zkušenosti – bez ní nemá prožitá praktická zkušenost tolik efektivní význam pro korekci postojů a chování žáka.
- Propojená se životem žáků
 - pro žáky je důležité vědomí a pochopení toho, kde probírané téma ve svém praktickém životě využijí – žáci se neučí „o lidech“ obecně, ale o sobě, o spolužácích a mezilidských vztazích ve třídě.

- Provázející
 - OSV nesmí být mentorující a direktivní, žák si vhodné formy chování objevuje a formuluje na základě vlastní zkušenosti;
 - úkolem učitele je „pouze“ vytvářet bezpečný prostor pro otevřenou komunikaci, experimentování s chováním, kvalitní reflexi a samostatné rozhodování žáků. (Srb a kol. 2007, s. 9–12)

Cesty implementace

Z literatury podložené lety praxe profesionálů se dozvídáme, že existují čtyř základní cesty, jak můžeme zprostředkovat témata OSV svým žákům:

- Uplatnění témat OSV prostřednictvím chování a jednání učitele;
- Využití potenciálu OSV témat v běžných školních situacích;
- Včlenění témat OSV do jiných předmětů, oblastí, oborů vzdělávání a výchovy;
- Včlenění témat OSV do samostatných časových bloků, předmětů apod.

Poslední způsob začleňování je ten, kterým se předkládaná diplomová práce zabývá. Jedná se o cestu, kdy je čas věnován samostatně pouze tématům OSV, tedy bez spojení s jiným učivem. Konkrétními podobami mohou být kratší bloky ve výchovách, na 1. stupni, v předmětu, projekty, kurz, výjezd, kroužek, předmět.

Věnujme se přímo tematice kurzu – jedná se o časově rozsáhlý blok, nemá časový rozměr běžného předmětu a odehrává se v různých formách. Kurz může být zcela samostatný, zařazen do času některého předmětu. Pro efektivitu je důležitý i vhodný počet účastníků. Za nejideálnější počet se považuje 10–15 účastníků.

Výhoda této cesty je možnost věnovat se tématům OSV v čisté podobě, je zde větší koncentrace na žáka a skupinu jako učivo, učitel má zřetelnější prostor pro to, aby sám modelově jednal s žáky. Nevýhodou je, že učitel může podlehnout myšlence, že stačí hrát pouze hry. Problémem je, že OSV není aprobačním předmětem. OSV by měl učit člověk, který je osobnostně stabilní a ovládá sociální dovednosti, což také neovládá každý. Kurzu je věnována samostatná kapitola.

Didaktika OSV – CMIARE

Pro efektivní práci s tématy OSV je podle o. s. Projekt Odyssea vhodné pracovat s učebním cyklem C-M-I-A-R-E. Jedná se o zkratky slov cíl, metoda, instrukce, akce, reflexe, evaluace.

Podle Odyssei je podstatou tohoto přístupu plánování jakékoli práce s tématy OSV formulací naprosto konkrétního cíle C. Teprve na základě tohoto cíle volíme metody M, zadáváme instrukci I, vedeme reflexi R a v evaluaci E zjišťujeme, jak se nám stanoveného cíle podařilo dosáhnout. (Srb a kol., 2007, s. 18).

V souvislosti s naším tématem se budeme zabývat fenoménem cíle, metody, reflexe a do-
tkneme se i evaluace. Věnovat se těmto pojmům budeme ve zvláštní kapitole věnované didak-
tickým kategoriím, kde po obecném pojmenování vztáhneme kategorie k rozvoji speciálně
osobnostnímu a sociálnímu.

Systémy osobnostního a sociálního rozvoje

OSV má také své specifické zdroje, podle přednášek J. Valenty jsou jejími základními zdroji:

- Sociálně psychologický výcvik
- Progresivní didaktika
- Dramatická výchova
- Zážitková pedagogika (Valenta, 2006)

Výjezdní kurzy čerpají ze všech výše zmíněných zdrojů, nejčastěji je ovšem tato pro-
blematika spojována se zážitkovou pedagogikou.

Pod označením „zážitková pedagogika“ Jirásek rozumí „teoretické postižení a analýzu ta-
kových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových udá-
lostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života“ (Jirásek, 2004, s. 15).

Zjednodušeně můžeme říci, že zážitková pedagogika je pedagogický směr, který využí-
vá zážitku jako prostředku výchovy a vzdělávání. Na toto téma bylo již napsáno mnoho di-
plomových prací, článků a publikací. Věnujme tedy pozornost spíše pojmu činnostní neboli
zkušenostní učení.

Zjistili jsme, že výjezdní kurzy využívají OSV principů a prostředků. Jaký je tedy vztah
mezi pedagogikou osobnostně sociálního rozvoje (dále jen POSR), která se v teoretické rovině

zabývá obecnými východisky, cíli, tématy a metodami osobnostní a sociální výchovy, a zážitkovou pedagogikou? Domníváme se, že vymezení POSR skrze osobnostní a sociální cíle je zásadní. Zážitková pedagogika je oproti tomu vymezena hlavně svými metodami. Některé zážitkové aktivity (prožitkové, dobrodružné) vůbec nemusí mít za cíl osobnostní či sociální rozvoj. V POSR je předmětem člověk a cílem pak rozvoj jeho osobnostních a sociálních dovedností. Všechny metody POSR nemusí být zážitkové. Proto můžeme pedagogiku osobnostně sociálního rozvoje a zážitkovou pedagogiku vnímat jako množiny, které mají společný průnik v zážitkových aktivitách, jejichž cílem je osobnostní a sociální rozvoj. V příloze uvádíme výše zmíněnou myšlenku v grafické podobě. (Švec, 2004, přednášky).

S odkazem na výše zmíněné principy OSV je nutné také zmínit, že celá OSV pracuje v systému zkušenostního učení – OSV má být praktická a propojená se životem. Zmiňme zde tedy některé její základy.

Modelů zkušenostního učení existuje samozřejmě mnoho. Vyjmenujme Deweyho zkušenostní model, Lewinův model, Priestův model zkušenostního učení apod. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 34). Teorie zkušenostního učení se dívá na učební proces poněkud jinak než behavioristické teorie. Zážitek hraje centrální úlohu v procesu učení. Právě jeho transformací získává jedinec vědomosti a zkušenosti. Slavný model zkušenostního učení, který představil David A. Kolb, nám může ukázat, jak se zkušenost stává učním. Ve své knize *Experiential learning* (Kolbs, 1984) říká, že tento model není jeho originální vynález, inspiroval se Lewinem (1951). Kolb se soustředí na význam zkušenosti a odkazuje se na Konfucia, který kolem roku 450 před n. l. uvedl: „Řekni mi, a zapomenou. Ukaž mi, a možná si budu pamatovat. Nech mne pracovat a porozumím“ (Votava, 2008, s.56).

Kolbův model učení chce nabídnout ucelený model učení, který kombinuje zážitek, vnímání, poznávání a chování (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 42).

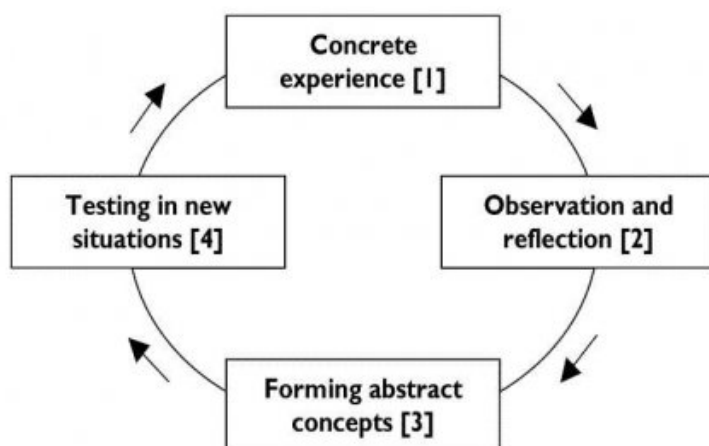
Kolb (1984) pojmenoval šest charakteristik zkušenostního učení:

- je lépe koncipováno jako proces, není dán pevný termín dosažení výsledku;
- jedná se o průběžný proces zakotvený v zážitcích;
- vyžaduje řešení konfliktu mezi protichůdnými styly adaptace na vnější prostředí;
- je to holistický proces;
- zahrnuje přenos informací mezi člověkem a prostředím;

- je to proces tvoření vědomostí.

Proces zkušenostního učení popisuje Kolb jako čtyřstupňový model, který obsahuje složky: konkrétní zkušenost, ohlédnutí, zobecnění a aktivní zkoušení.

:



Přestože jsou místa v kruhu číselovaná od 1 do 4, Kolb a Fry (1975) připomínají, že cyklus učení může začít jakýmkoli z nich a také že na schéma se lze dívat jako na otevřený kruh nebo dokonce jako na spirálu. (Votava, 2008)

Při popisu modelu začneme na horní straně, kde se nachází „konkrétní zkušenost“. Tento krok obsahuje konkrétní akci, kterou provádíme v dané situaci, mluvíme v našem případě o konkrétní aktivitě na kurzu. Druhý krok – „pozorování a reflexe“ – těsně souvisí s předcházejícím. Začínáme uvažovat o vztazích mezi naší akcí a pocity a pozorováním, které po ní bezprostředně následuje. To nám umožní porozumět konkrétním důsledkům našeho jednání. Jedná se o zpětné připomenutí klíčových momentů průběhu. Třetí část je „formování abstraktních pojmů“ nebo „generalizace“. Nyní přicházíme k náročné fázi procesu učení. Ten, kdo se učí, si položí otázku, zda již dříve záměrně zkoušel jednat v podobných situacích a zda lze objevit obecné principy mezi jednáním a sledovanými důsledky. Zobecňují se důležité body, jež měly vliv na průběh konkrétní aktivity, na efektivní proces řešení. Ve čtvrtém kroku zkusíme reagovat jinak. Formulujeme se plán změn, který následně aplikujeme.

Kolbův cyklus rozhodně není jediný a obecně platný, stal se také terčem kritiky, ale používáme ho z důvodu největší blízkosti lektorům a nejběžnějšímu použití.

3.3.3 Výjezdní (adaptační) kurz

AK jsou určeny jednak pro studenty nastupující do prim víceletých gymnázií či do šestých tříd základních škol, jednak pro studenty přicházející do prvních ročníků čtyřletých gymnázií, středních škol či učilišť. Ničím neobvyklým není ani to, když jsou AK pořádány pro žáky vstupující poprvé do prostředí školy, tedy pro první třídy základních škol. Také na úrovni vysokých škol lze nalézt určité formy AK, které jsou ale samozřejmě zaměřené zcela jinak.

AK se tedy uplatňují v situacích přestupu na vyšší stupeň školy, změny školy a při tvorbě nového třídního kolektivu..

Definice AK lze najít několik, pro ukázkou uvedu tři z nich:

„Adaptační kurzy jsou akce určené pro nové třídy, případně i pro třídy, které se už znají. Důraz je kladen na vytvoření kolektivu, dobré vztahy, rozvoj komunikace, poznání ostatních i sebe. Délka trvání je od dvou dnů do jednoho týdne, akce probíhají nejčastěji na začátku školního roku.“ (Pelánek, 2008, s. 13)

„Obvykle se jedná o 5 – 6 denní akci, která je připravená na základě metod zážitkové pedagogiky. Cílem kurzu je umožnit vzájemné seznámení studentů a třídního učitele ve formální i neformální rovině a podpořit rozvoj skupinové dynamiky vznikající třídy.“ (Másilka, 2007, s. 67)

„Adaptační kurz je třídení s pobytem mimo areál školy. Družstva jsou vytvářena náhodně, případně rozhodnutím dozoru tak, aby byl každý žák alespoň jednou v interakci se všemi ostatními žáky. Akce začíná již cestou na místo konání.“ (Pakosta, 2003, s. 145)

Jak je zřejmé z uvedených definic, každá prezentuje AK trochu jinak. Lze říci, že AK je několikadenní zážitková akce určená pro nově vznikající třídy, která má pomoci zejména rychlejšímu poznání mezi studenty navzájem i mezi studenty a třídním učitelem, vést k pozitivnímu klimatu školní třídy a potažmo i školy a usnadnit tak studentům adaptaci na nové lidi, sociální role a prostředí školy.

AK se konají buď ještě před začátkem nového školního roku – v posledním týdnu v srpnu, a nebo v prvních týdnech nového školního roku – na začátku září - přičemž v této druhé variantě se studenti poprvé setkají či spíše několik dní setkávají v prostředí školy a pak teprve - již s určitými dojmy a pocity z nové třídy - odjedou na AK.

Délka trvání AK se podle jednotlivých škol nebo také zaštiťujících organizací liší. Obecně lze říci, že trvají od jednoho týdne do dvou až tří dnů. Lze se ale setkat i s AK jednodenními, jejichž označení AK je poněkud sporadické. Délka AK se povětšinou odvíjí od finančních možností jednotlivých škol.

Organizátory AK jsou externí instituce nebo škola sama. Často je průběh takový, že při zavádění AK do dané školy si škola na jejich organizaci pozve vnější instituci a postupem času se do metodiky pořádání AK zaučí několik učitelů školy (případně metodik prevence, výchovný poradce), projdou některými dalšími kurzy a ujmou se organizace AK sami. Učitelé si pak vychovávají svoje elévy (ti se účastní různých kurzů), kteří se postupně stávají instruktory a pomáhají s organizací AK; tito jsou většinou současní nebo bývalí studenti školy. Jsou samozřejmě ale také školy, kde je průběh přípravy vlastních instruktorů AK zcela odlišný, jako např. škola, která je předmětem mého výzkumu. Na velkém množství škol však zaštiťují AK po celá léta jejich organizace externí instituce.

Do definic popisujících AK byly zahrnuty i cíle, ke kterým AK směřují. O těch se teď zmíním podrobněji. Obecně lze říci, že AK pomáhají během několika dnů „nastartovat“ procesy, které by se jinak udály až v průběhu několika měsíců (Dubec, 2007). Týká se to především vývoje skupiny školní třídy a její dynamiky. Mezi konkrétními cíli AK jsou drobné rozdíly. Všechny ale směřují k vytvoření kolektivu třídy a jejího pozitivního klimatu.

Nováková (2008) za cíle AK považuje pomoci třídě při vytváření třídního kolektivu, učit studenty spolupracovat a vytvořit u nich pocit sounáležitosti ke třídě i škole, rozvíjet pozitivní klima, vést studenty ke vzájemnému poznání, sebepoznání, k odpovědnosti, kreativitě, empatii a k posílení jejich sebevědomí.

Podle Dubce (2007) jsou cíli AK hlubší poznání a stmelení v rámci třídy. Konkrétně pak uvádí: vzájemné poznání a hlubší poznání učitele, nastartování spolupráce mezi žáky a řešení konfliktů při skupinové práci, společné zvládání náročných situací, rozvoj důvěry a zformulování základních pravidel třídy.

Másilka a Zappe (2007) píší, že cílem AK je usnadnit první kontakt všech členů nově vznikajícího třídního kolektivu, nastartovat proces vzájemného poznávání a podpořit tak rozvoj skupinové dynamiky školní třídy. AK má pomoci studentům dostat se do rovnovážného stavu v určitých oblastech a tak připravit lepší podmínky pro učení.

Principy AK, které pomáhají a podporují dosažení jeho cílů, nazývá Dubec (2007) trefně pilíři AK. Jsou jimi:

- pobyt mimo školu – studenti jsou v jiném prostředí než ve škole a také na několik dnů mimo domov a je tak možné dosáhnout jejich odlišného chování a prožívání
- společné prožitky - vyplývají ze zážitkově pedagogických aktivit, kterými se na AK pracuje
- spolupráce - řada aktivit na AK je postavena na spolupráci, která má vést ke stmelení kolektivu třídy
- čas pro sebe - časový prostor ponechaný studentům na AK k volnému programu, kdy mají možnost se neformálně bavit se spolužáky a dělat jiné samostatně zvolené aktivity
- provázející přístup - je založen na respektující komunikaci, stanovuje pevné hranice a zároveň podporuje samostatnou aktivitu studentů.

Vidíme, že dle dělení, které jsme provedli v předvýzkumu, se většina materiálů věnuje prvnímu typu, který jsme určili – kurzu adaptačnímu. Předložená práce se kurzy zabývá z širšího úhlu pohledu, ale znovu si potvrzujeme zjištění, že z organizačního hlediska se kurzy nemusí lišit nijak převratně.

Skupinová dynamika

Věnujme část pojednání otázce skupinové dynamiky, neboť se nám jedná především o práci se skupinou. Výzkumné pole jsme zúžili tak, že se na celou problematiku díváme z pohledu – tedy nevěnujeme se jiným cestám. Kurz má, jak je výše zmíněno, specifika v tom, že třída vyjede mimo školu a je spolu. Takže ať je cíl například spíše z oblasti prevence primárně patologických jevů, která se podle Valentova rozdělení řadí spíše do osobnostních témat, tak se stále jedná o práci ve skupině, probíhají zde totiž procesy skupinové dynamiky. V jednotlivých druzích kurzu se ovšem liší míra toho, jak je se skupinovou dynamikou pracováno. Z práce Pekárkové jsme zjistili, že na AK se nejedná o jednosměrné přizpůsobování studentů, ale o dynamický jev, do kterého vstupují studenti, vyučující, lektoři kurzu a škola, i toto tvrzení podpoří naši myšlenku.

Skupinovou dynamikou se v historii zabývalo několik psychologů. Nám se do ruky dostaly materiály o skupinové dynamice v pojetí od Kurta Lewina, zakladatele a tvůrce

pojmu skupinové dynamiky. Obsáhleji a teoreticky hlouběji se tématu věnuje Kožnať z pedagogické fakulty UK. Současnosti aktuální jsou pořád publikace od Soni Hermochové, klasičky to sociálně psychologického výcviku. Nám ovšem, i v souvislosti s terminologií vzešlé z předvýzkumu, vyhovuje nejvíce pojetí Zdeňka Matuly upravené lektory z o. s. Projekt Odyssea.

Při analýze materiálů nám došlo, že pohled skrze skupinovou dynamiku by byla další možnost zaměření práce na typologii kurzů např. dle fází vývoje skupiny. V naší práci jsme ovšem zvolili cestu přes didaktické kategorie. Víme, že v určitých momentech je totožná s prvky skupinové dynamiky. Vzhledem k tomu, že v každé skupině procesy skupinové dynamiky probíhají, tak nám přijde přínosné zde prvky alespoň krátce zmínit, mimo jiné i proto, že jsme přesvědčeni, že znalost principů skupinové dynamiky zvyšuje kvalitu výjezdních kurzů. Použili jsme publikaci *Týmová práce* od J. Švece. Ten píše o pojmu skupinová dynamika:

V každé skupině existuje a působí soubor nejrozličnějších hybných sil a protisil. Tomuto souboru sil a protisil, jež ovlivňují skupinu a skupinové dění, se říká skupinová dynamika. Skupinová dynamika je složena z mnoha prvků, které se navzájem ovlivňují a vyvíjejí. Zásah do jednoho prvku ovlivní všechny ostatní a logicky i naopak. Na skupinovou dynamiku navíc působí nejrozličnější vnější síly a faktory. (Švec, 2006, s.15)

Podívejme se nyní stručně, co rozumíme jednotlivými prvky skupinové dynamiky. V příloze nalezneme celou strukturu graficky pracovanou, kde jsou naznačeny i vzájemné vztah jednotlivých prvků:

- *Cíle a normy* – v každé skupině, jsou-li její členové alespoň chvíli pospolu, se postupně vytvoří jisté cíle. Individuální cíle jednotlivých členů se mohou lišit. Členové skupiny mohou vytvářet podskupiny za účelem prosazení svých cílů ve skupině. Posléze vznikají nejrozličnější pravidla a postupy (tj. normy), které by měly skupině pomoci cílů dosáhnout.
- *Vedení a řízení, motivace a stimulace* – jsou-li ve skupině vytyčeny cíle a stanoveny normy, které mají zajistit dosažení cílů, pak vedení (a řízení) je způsob, jak se pracuje s normami a s procesy ve skupině vůbec tak, aby bylo cíle dosaženo. Aby členové skupiny měli zájem o dosahování cílů a dodržování norem skupiny, je vhodné vytvořit určité stimulační prostředí, které se snaží oslovit individuální moti-

vy členů skupiny tak, aby dodržovali normy a snažili se o dosažení skupinových cílů.

- *Interakce a komunikace* – nejvýraznější (viditelná) část vzájemného působení členů skupiny probíhá v oblasti interakce (vzájemné ovlivňování členů skupiny v co nejširším slova smyslu) a komunikace (verbální a neverbální). Způsob komunikace pak výrazně ovlivňuje zejména další oblasti skupinové dynamiky (např. atmosféru, způsoby vedení skupiny, jak skupina pracuje s cíli a normami, poměr dostředivých a odstředivých sil).
- *Podskupiny* – dříve či později vznikají v každé (větší) skupině. Přičemž je důležité, do jaké míry se členové podskupin ztotožňují s normami a cíli celé velké (mateřské) skupiny.
- *Struktura, stavba skupiny* – je tvořena systémem pozic a rolí v každé skupině. Takřka ve všech skupinách existují formální a neformální struktury. Tyto dvě struktury se mohou více méně překrývat či lišit.
- *Pozice a role* – pozice určuje místo toho kterého člena skupiny ve skupině, jeho zařazení, „umístění“ (ve struktuře). Pozice určuje status člena skupiny (soubor jeho práv, výhod a povinností), určuje rozsah jeho moci (co smí a co nesmí). Role je proti tomu charakterizována souborem chování, které skupina očekává, že bude „hrát“ ten který její člen na dané pozici.
- *Fáze vývoje skupiny, historie skupiny* – každá skupina se vyvíjí v čase, prochází určitými vývojovými stádii.
- *Atmosféra ve skupině* – skupiny se liší atmosférou, tedy jakousi „náladou“ skupiny. Atmosféru vytváří členové skupiny ve svých každodenních interakcích.
- *Soudržnost (koheze) a napětí (tenze) neboli dostředivé a odstředivé síly* – mezi soudržností či dostředivé síly řadíme všechny síly a mechanismy, které způsobují, že jednotliví členové skupiny chtějí do skupiny patřit, cítí se být členy skupiny. Napětí (tenze) či odstředivé síly jsou naproti tomu síly, které rozleptávají skupinu a způsobují, že (některým/všem) členům skupiny ve skupině není dobře, nechťejí do skupiny patřit. (Švec. 2006, s. 34)

Pro téma OSV kurzů se náhled skupinové dynamiky velmi důležitý – dává nám jakýsi rámec. Základní naší výchozí jednotkou je kurz neboli soustředění. Procesy zde probíhající se dějí ve skupině a to i v případě, že cíle jsou nastaveny pro rozvoj individuální, či je jednoduše

kurz zaměřen na osobnostní záležitosti. V každé skupině probíhají skupinové procesy a projevují, nastavují se zde prvky skupinové dynamiky.

3.3.4 Systémové pojetí výchovy

I přesto, že dnešní hektická a proměnlivá doba na první pohled příliš nenahrává tvorbě systémů, je systémové pojetí výchovy pokládáno za jednu z nejspolehlivějších cest pedagogického bádání. Čím náročnější úkoly si ukládáme a čím složitější je náš život, tím účelnější by mělo být jeho uspořádání. Člověk potřebuje něco, co bude řídit jeho život. Nejde ovšem o jen tak nějaký řád. Systémové pojetí výchovy a vzdělání značí ucelenost výchovného procesu – vyrovnaný podíl učitelů, rodičů a dítěte na procesu a výchovy a vzdělání.

Komplexní pojetí výchovy respektuje její mnohostrannou úplnost, pojímá výchovu a vzdělávání v dimenzi celoživotní i celospolečenské. Výchovu dětí a mládeže spojuje s výchovou dospělých. Řadíme sem výchovu veřejnou, rodinnou, sebevýchovu i sebevzdělávání, celoživotní charakter výchovy. Výchova je záležitostí každého člověka, výchovných činitelů, společnosti. Uznává, že výchova je záležitostí každého člověka, všech výchovných činitelů, celé společnosti. Bez uplatňování komplexního a systémového pojetí výchovy nelze výchovně-vzdělávací soustavu realizovat (Blížkovský, 1997, s. 43).

Soustava komplexního pojetí výchovy má dva základní znaky:

- *prvním znakem* je celistvý, vědecky podložený zřetel k harmonickému rozvíjení osobnosti, sociálních vztahů i společnosti (včetně jejich přírodního prostředí), komplexní přístup ke skutečnosti vyžaduje nejen všestranné poznání, ale je i návodem k jednání skutečně kultivujícímu;
- *druhým znakem* je orientace na hlavní hybné články vývoje daného celku v zájmu optimalizace výchovy (Blížkovský, 1997, s. 44).

Teoretickým základem je obecná teorie systémů. Objevuje se nutnost vysvětlení pojmu soustava. Centrem pozornosti vědy jako celku je výzkum struktury, funkce a vývoje celistvých komplexů reality. Soustavou rozumíme jakýkoli komplex vzájemně se ovlivňujících elementů. Systémový přístup využívá všeho, co věda nashromáždila a shromažďuje. Za soustavu pokládáme obecně jakýkoliv účelově definovaný komplex element (komponent, prvků, částí, činitelů, jevů) spjatých vzájemnými vztahy v prostoru a čase. Hlavní funkcí výchovně vzdělávací soustavy je rozvoj subjektu, svobodné harmonické rozvíjení dětí, mládeže i dospělých.

Podstatu systémového pojetí můžeme shrnout do následujících požadavků:

- První princip požaduje přístup k systémům v jejich učeně celistvosti a jednotě s prostředím. Rozlišujeme systém a prostředí (prostředí jako relativně oddělený, jednotlivý celek s určitým vztahem k prostředí a k ostatnímu světu; okolí výchovně vzdělávací soustavy je pojímáno jako užší lokalita sociálního a přírodního prostředí).
- Druhý princip systémového přístupu požaduje orientaci na základní, tzv. systémotvorné prvky systému. Síla uspořádaných prvků se zvyšuje, na druhou stranu ale vliv neuspořádaných prvků klesá.
- Třetí princip systémového pojetí skutečnosti požaduje orientaci na systémotvorné vnější i vnitřní vztahy systému.
- Čtvrtý princip systémového pojetí skutečnosti požaduje orientaci na základní vývojové zákonitosti daného celku a na příčiny, faktory a hybné síly jeho změn, na jeho dynamiku, výsledky a vývojové tendence (Blížkovský, 1997, s. 46–49).

Základní pedagogické kategorie a pojmy

Následující přehled a vysvětlení je vlastní pojetí autorky – jedná se o zpracování materiálu ze Systémové pedagogiky Bohumíra Blížkovského, která se zabývá pedagogickými kategoriemi, a materiálem vzniklým díky práci lektorů Projekt Odyssea. Proto také nabízí nejdříve obecnou rovinu vysvětlení a pak jeho vztažení k OSV.

Organizační formy vyučování a výchovy

Podle Blížkovského platí, že pokud má být výchovně vzdělávací proces úspěšný, musí být organizačně promyšlený, a to za podmínek respektování času, místa, počtu žáků. Pro naše pojetí je právě ona organizační forma kurz, o jehož specifikách jsme mluvili v předchozí kapitole.

Cíle výchovy

Blížkovský píše:

[Cílem] výchovy je ideál člověka, k němuž lze dospět (přiblížit se) zejména záměrnou činností, která je determinována potřebami rozvoje individua a jeho uplatněním ve společnosti. (Blížkovský, 1997, s. 45)

Dále říká, že obecným cílem výchovy je člověk mravně vyspělý, harmonický a všestranný. Význam cíle souvisí se stanovením záměru, jeho obsahu i procesu a slouží jako východisko k hodnocení. Ve školských výchovně vzdělávacích institucích se setkáváme s hierarchickým uspořádáním cílů (výchovně vzdělávací cíle lekcí – vyučovacích hodin, cíle tematické, cíle předmětu, cíle ročníku, cíle institucionální – profil absolventa). Připomeňme i různé druhy cílů (adaptační – anticipační, individuální – skupinové, informativní – formativní, konkrétní – obecné a další). Snažení všech subjektů výchovy s cílevědomostí souvisí a ústí do kvalit obecného cíle výchovy, kterým by měl být (jak již bylo uvedeno) člověk mravně vyspělý, harmonický a všestranný. (Blížkovský, 1997, s.46)

A jak je to s cíli v oblasti OSV rozvoje? Cíle stanovujeme konkrétně a popisně. Lektori OSV píší, že formulace cílů může být několikerá:

- zážitky (žáci zažijí situaci, kdy reflektují získaný prožitek);
- znalosti (žáci sdílí své zkušenosti, názory, potřeby k tématu, naučí se nazpaměť);
- dovednosti (žáci si vyzkoušejí, procvičí, natrénují, vytvoří, předvedou, použijí);
- pravidla (žáci formulují, reflektují, dodržují pravidla);
- postoje (žáci vyjádří, reflektují, posílí postoje) (Srb a kol., 2006, s. 10).

Za nejdůležitější považujeme cíle v oblasti dovedností, resp. nejvíce se dotýká tématu OSV na kurzu. Lektori dále zmiňují, že „méně znamená někdy více“. Tudiž pro jednu vyučovací hodinu úplně stačí jeden konkrétní (detailní) cíl OSV.

Podmínky výchovy

Člověk je formován v osobnost prostřednictvím různých vlivů. Pojem osobnost je pojem mnohoznačný a bývá různě vysvětlován. Někteří autoři akcentují strukturu osobnosti a její dynamiku, jiní zase činitele, kteří více či méně ovlivňují utváření osobnosti. Člověk je jednota osobnosti, přírody a dějin, je sociální bytostí, která svou činností přetváří nejen přírodu a společnost, ale i sebe sama. Každý člověk je ve vztahu k přírodě i společnosti aktivní, což dává najevo svým jednáním a chováním. Rozdíly ve vrozených předpokladech jedince podmiňují individualitu každé osobnosti. Činitelé utváření osobnosti se dělí na exogenní, mezi které se řadí prostředí, výchova, sebevýchova, a endogenní, které zahrnují například dědičnost. Je zřejmé, že člověk se osobností nerodí, ale stává se jí činností ve společnosti i seberegulací.

Tedy ne prostředí samo, ale vztahy mezi člověkem, přírodním a sociálním prostředím, za spolupůsobení cílevědomé výchovy, vedou k formování osobnosti.

Metody

Blížkovský ve svém pojetí nemá metody v základním přehledu systému. Pravda je, že tento pojem je pro jeho pojetí velmi konkrétní, nechme si ho ovšem v našem pracovním systému pedagogických, resp. didaktických proměnných.

Pracujeme převážně s činnostními metodami vyučování, které umožňují praktické jednání žáků. Metodu vybíráme ve vztahu ke konkrétním cílům, nikoli naopak. Základní otázky při volbě metody jsou: „Zpřítomňuje tato metoda skutečně můj cíl?“ „Vede tato metoda co nejlépe a nejsnadněji k cíli?“

Valenta píše o metodách OSV následující:

Metody učení žáků OSV jsou nejrůznější. Podmínkou je podněcování žákovy činnosti, musí být praktické, aktivizující a pestré. Metody vycházejí z cíle. Vyjmenujme jen některé z možných metod: diskuse, hry, cvičení, aktivizující metody, zkušenostní metody, psací techniky, problémové metody, modelové situace, videotrénink, outdoorové techniky atd. (Valenta, 2006, 46)

Instrukce

V úvodu instrukce používáme různé metody „zcitlivění“ žáků na cíl(e). Můžeme použít vhodnou otázku, krátkou scénku, příběh.

Chceme-li posílit zaměření pozornosti žáků na cíl, tj. na nějakou konkrétní dovednost, můžeme použít tzv. „očkování“. Během „očkování“ žáky vedeme k tomu, aby si předem upřesnili, jak se daná dovednost projevuje.

Akce – obsah

Obsah výchovně vzdělávacího procesu je například osvojování si vědomostí, dovedností, návyků; vytváření hodnotové orientace a postojů prostřednictvím oblastí výchovy rozumové, mravní, tělesné, pracovní a technické, estetické. Uvedený obecný obsah výchovně vzdělávacího procesu je velmi rozsáhlý, týká se všech věkových stupňů a vývojových etap. Jeho realizací se podílíme na celostním formování a rozvíjení osobnosti, a to za respektování a uplatňování

dílčích, obecných výchovně vzdělávacích cílů. Tyto cíle charakterizují uvedené oblasti (složky) výchovy.

Obsah osobnostní výchovy je prostor tří oblastí kompetencí: osobnostní, sociální, morální. Do oblasti osobnostních kompetencí se řadí: sebepoznání a tvorba vyrovnaného sebepojetí, zdokonalení základních kognitivních funkcí, seberegulace a organizace vlastního života, psychohygiena, kreativita v každodenním životě. Do oblasti sociálních kompetencí: poznávání lidí, tvorba mezilidských vztahů, komunikace, spolupráce a soutěžení. Do oblasti morálních kompetencí: hodnoty, postoje, mravní vlastnosti člověka, prosociálnost, etika všedního dne, řešení problémů, rozhodovací dovednosti v situacích se sociálně etickým potenciálem.

Naším hlavním úkolem během aktivit žáků je získat co nejvíce materiálu pro reflexi.

Prostředky – reflexe

Pro účely našeho pojetí problematiky považujeme reflexi za výchovný nebo vzdělávací prostředek. Podle Blížkovského:

[Dělíme] výchovné prostředky: v širším slova smyslu jsou to způsoby, znaky a principy, postupy, formy a materiálně didaktické prostředky, ale i další subjekty a činitelé působící při naplňování cílů výchovy. Naznačené výchovně vzdělávací prostředky v aktivitách pedagogů ožívají a záleží jen na nich, jak s následujícími konkrétními výchovně vzdělávacími prostředky naloží a využijí jich ve vyučovací hodině, při exkurzi, besedě, v učebním dni apod. (Blížkovský, 1997, s. 54)

Co se reflexe týče, jejím cílem je usnadnit, usměrnit a prohloubit učení žáků. Reflexi vždy vedeme ke stanoveným cílům. Reflexe probíhá nejčastěji tak, že žákům klademe otevřené otázky. Často volíme takové postupy reflexe, které umožní zapojení všech žáků najednou (např. škály, dotazníky, rozhovory ve skupinách).

Pro nás je nejdůležitější, že se jedná o zpětný pohled na aktivitu, který je pro nás, spolu s konstruktivisty, určující v procesu učení. Valenta uvádí, že reflexe „*bývá stejně důležitá jako akce sama*“ (Valenta, 2000, s. 34). Upozorňuje na to, že necháme-li to, co se odehrálo, pouze na vnitřním zpracování, má učení menší efekt. Subjektivní silné prožitky můžeme ovlivnit jejich sdílením s jinými osobami. Stejně tak subjektivní zkušenosti můžeme pomocí řízené reflexe uvést do širší sítě souvislostí a vztahů. Reflexe nám umožňuje vidět naše jednání prostřednictvím jednotlivých zkušeností a vede nás k tomu, abychom se co nejvíce

učili. V bezpečné atmosféře můžeme mluvit o svých názorech, postojích a pocitech s lidmi, kteří mají stejnou zkušenost jako my. „*Charakteristiku a funkci reflexe odvozujeme z průběhu zkušenostního učení*“ (Neuman, 1998, s. 39). Jedná se o běžnou lidskou činnost – zamýšlet se nad tím, co jsem udělal a jak to příště udělat lépe. V situaci, kdy si má účastník odnést konkrétní dovednost, je potřeba, aby se ze zkušenosti dala daná dovednost odnést. Proto je důležitý vztah reflexe a instrukce původní aktivity. Zadáním techniky můžeme ovlivnit, co se stane, a pozdější reflexí to znovuzpřítomnit. Je úkolem vedoucího, aby bylo zpřítomněno to důležité a podstatné. Výjimku samozřejmě tvoří techniky, které reflexi nevyžadují; např. některé zahřívací a jiné. Reflexe je těmito lektory užívána k integraci poznatků a osobnímu růstu účastníků

Podle Švece (2002) se prvně s proměnami v myšlení a jednání, docilovanými skrze změny chování, setkáváme v psychoterapeutickém směru kognitivně behaviorální terapie. V sedmdesátých letech se tento směr začal zabývat myšlenkou, že změnou chování lze změnit celek. Svého přesně stanoveného léčebného cíle dosahuje naučením nového chování. Po definování konkrétního cíle a stanovení kroků, jak ho dosáhnout, bylo důkladně rozebíráno chování klientů ve vytyčených situacích. Vztah cílů akce a následného rozboru, skrz který jsou stanovovány další cíle, je na tomto směru více než zřejmý.

- Reflexe směřuje k účastníkům, jejich společnému sdílení a hledání.
- Kladené otázky jsou spíše otevřené.
- Reflexe reaguje na to, co je pro skupinu důležité.
- Reflexe směřuje k cílům aktivity. (Reflexe nezůstává pouze u popisu pocitů a zhodnocení kvality techniky.)
- Ten, kdo vede reflexi, se orientuje na teoretické úrovni v jevech, které jsou předmětem reflexe. Není-li totiž lektor obeznámen s pozadím témat, které aktivita zpřítomňuje, může se stát akce i následná reflexe nefunkční.

Těchto pět bodů považuji za základní charakteristiky reflexe v systému zážitkového učení, který je uplatňován na AS.

Lehko se reflexe ve výše uvedeném smyslu zaměňuje se zpětnou vazbou sloužící pořadatelům, resp. s evaluací. Většinou bývá hodnocení proběhlých aktivit (rozhovory, dotazníky, hitacemi – typ reflexe, ve kterém účastníci samostatně písemně hodnotí proběhlé aktivity na stupnici jedna až pět atd.) využíváno pro přehled a poznání organizátorů. Cílem je zjistit jaké aktivity zařadit dál, co účastníky bavilo atd.

Evaluace

Smyslem evaluace je zhodnotit, do jaké míry jsme dosáhli stanoveného cíle. Velmi hodnotným ziskem společné evaluace může také být nečekané zjištění, co dalšího, neplánovaného aktivita přinesla v oblasti zážitků, nápadů, nových otevřených otázek. Můžeme používat různé formy dotazníků, škál, nedokončených vět nebo testových modelových situací. Evaluaci si může sám pro sebe udělat učitel, nebo ji mohou provést žáci (pak budou většinou i objektivnější). Dle Odyssei je důležité zohlednit fakt, že v OSV často hodnotíme dosahování cílů na úrovni dovedností. Dovednosti se projevují především v praktických činnostech. Evaluace v oblasti dovedností se nejlépe provádí formou praktické zkoušky. Například:

- Formou hraní rolí.
- Dlouhodobým pozorováním a zaznamenáváním projevů dané dovednosti u žáků v reálných situacích ve škole.
- Sebe pozorováním žáků, během kterého žáci zaznamenávají projevy dané dovednosti ve svém životě, v konkrétních situacích, výrocích a skutečích.

Ani v OSV nezapomínáme na hodnocení cílů na úrovni znalostí. Zjišťujeme především znalostní předpoklady rozvíjených dovedností a postojů. Například znalost různých strategií pro zvládání mezilidských konfliktů, postupy některých technik (brainstorming, myšlenková mapa, relaxační postupy), znalost projevů a důsledků šikany apod.

Jen pro zajímavost zmiňme teorii evaluace Kirpatricka, která se věnuje těmto úrovním: Reakce – jak se nám líbilo; Učení – co jsme se naučili; Chování – jsou schopni aplikovat naučenou dovednost; Výsledky pro organizaci – zvyšuje se zisk?.

3.4 Shrnutí teoretické části

Při studiu materiálů jsme si uvědomili nejednotnost v jednotlivých pojetích a především v terminologii. Dále se ukázalo, že téma je hodně praktické, takže teoretických a odborných publikací na toto téma napsáno příliš nebylo. Pokud ano, jednalo se o dílčí články věnované adaptačnímu kurzu – myšleno kurzu, který je pořádán na začátku školního roku pro nově vytvořené třídy.

Během zpracování materiálů jsme také zjistili, že je důležité mít na paměti, jaká máme východiska – co je vlastně náš bod analýzy. Při práci na typologii jsme jako první rámec zvolili témata OSV podle J. Valenty, následně se ale ukázalo, že témata jako taková nejsou pro naši práci tolik podstatná. Jedná se nám především o tematiku kurzu jako takového, jednotlivá témata jako taková můžeme zařadit až do níže zjišťovaných specifik.

V rámci teoretické části bylo ustanoveno, že na téma OSV kurzů budeme hledět skrz procesy skupinové dynamiky (i zde se ukázala zbytečnost náhledu skrz témata) a didaktické kategorie, které jsme zpracovali v souvislosti s prvky didaktického cyklu OSV. Tím nám vznikl rámec pro zkoumání v empirické části.

4. Empirická část

Z předvýzkumu vyplynulo, že výjezdní soustředění se dají rozdělit do určité typologie a mají jistá specifika. Tato specifika se jistě odvíjí i od odlišného lektorského přístupu, které se ovšem v předkládané práci nevěnujeme.

Z předvýzkumu nám vznikla pracovní typologie výjezdních kurzů a vzhledem k tomu, že byla použita metoda spadající spíše do kvalitativního výzkumu, víme, že výsledky budou platné pro daný vzorek. Na základě záměrného výběru vzorku v předvýzkumu vyšlo najevo, že kurzy školám často pomáhají externisté, v další práci pojednáváme o kurzech pořádaných většinou o. s. Projekt Odyssea a o. s. Jules a Jim.

4.1 Cíle empirické části

Cílem empirické části je především ověření materiálů vzniklých z části předvýzkumné a její doplnění. Vzhledem k tomu, že nás zajímají kurzy, které mají jako primární cíl OSV, věnovali jsme se pouze první části typologie vytvořené v rámci předvýzkumu. Výzkumná část má formulované své konkrétní cíle, které zní:

- ověřit typologii vzniklou na základě předvýzkumu a teoretické části;
- popsání a vysvětlení specifik v pohledu pedagogických kategorií: oblasti cílů, obsahu, metod, reflexe jako prostředku.

4.2 Charakteristika výzkumného pole

Výzkumným polem jsou lektoři výjezdních kurzů na základních a středních školách. Základním souborem jsou všichni lektoři, kteří pořádají výjezdní soustředění, jejichž primárním cílem je některá z tematických oblastí průřezového tématu Osobnostní a sociální výchovy.

Předvýzkum byl uskutečněn na vzorku pěti lektorů. Výzkumné šetření bylo provedeno na vzorku, který byl stanoven na základě řízeného výběru. Šetření bylo uskutečněno s deseti vybranými lektoři z výše zmíněných občanských sdružení, kteří prošli rozhovorem vzniklým na základě informací z předvýzkumu a teoretické části. Rozhovor byl proveden na pěti lektorech, jedná se o dva lektory z o. s. Projekt Odyssea, dva lektory z o. s. Jules a Jim, pátý lektor byl pro srovnání z jiného okruhu lektorů.

4.3 Hypotézy výzkumu

- Typy kurzů se liší v oblastech didaktických kategorií
 - Obsah výjezdních kurzů se liší dle cíle.
 - Metody používané na výjezdních kurzech jsou stejné.
 - Zaměření reflexe na výjezdních kurzech se liší.

4.4 Metody výzkumu

- Analýza obsahu polostrukturovaného rozhovoru.
- Analýza obsahu dotazníku zaslaného lektorům.

Témata rozhovoru byla stanovena na základě analýzy dat z předvýzkumu a faktů z odborné literatury. Otázky rozhovoru byly pokládány tak, aby mapovaly vztahy mezi typem kurzu, specifikem a typy a specifiky navzájem. Obsah dotazníku sloužil jako pomůcka ke konkretizaci jednotlivých pojmů.

Při provádění výzkumu předpokládáme, že pracujeme s odborníky, kteří mají pedagogické vzdělání, proto nevysvětlujeme pojmy cíl, obsah, reflexe, metoda, pouze nabízíme legendu k typologii výjezdních kurzů. V rozhovoru jsme jako vodítka použili teoretická východiska zjištěná v předchozím oddílu – myslíme tím rozdělení tematických okruhů podle Valenty, reflexe dle Kolba apod. detailněji rozebíráme v další kapitole.

Pro zpřehlednění zopakujeme ve stručnosti výsledky předvýzkumu. Typy kurzů jsou:

- *Adaptační* – cíl: seznámení, kurz pořádaný zpravidla na začátku školního roku pro nové vytvořené kolektivy;
- *Kohezní* – cíl: stmelení, kurz pořádaný zpravidla ve druhém pololetí školního roku jako navazující na kurz adaptační;
- *Rozvojový* – cíl: rozvoj specifické dovednosti, kurzy pořádané za účelem jakési „nadstavby“ na výše zmíněné, probíhá v případě vyššího zájmu školy o hlubší osobnostně-sociální rozvoj realizovaný touto formou;
- *Intervenční* – cíl: řešení specifického problému, kurz pořádaný v případě zjištění problému v oblasti personálních a sociálních dovedností.

Jedná se nám o specifika v oblastech:

Cíl - primárně jsme se lektorů neptali, avšak sami jsme odpovědi dostali.

Obsah – na základě teoretické části byly dány možnosti témata pro osobnostní rozvoj, témata pro sociální rozvoj, témata pro morální rozvoj (viz Valenta, 2006).

Reflexe – z přednášek Jakuba Švece a z materiálů jsme zjistili, že Kolbův cyklus učení odpovídá vlastně jednomu z přístupů reflektování na kurzech. Z Kolbova cyklu víme, jak probíhá zkušenostní učení. Na kurzech máme jako nástroj k vyvolání učení právě prostředek reflexe, proto formulujeme na základě Kolbova cyklu úrovně reflexe. Vytvořili jsme tedy 4 úrovně reflexe, první dva kroky můžeme popsat také jako reflexe bez transferu (přenosu do dalšího života), druhé dvě jako reflexe s transferem. Bude nás zajímat, jak je jednotlivé kurzy liší v tom, do jaké úrovně reflexe až sahají.

Na základě Kolbovy teorie učení byl vytvořen tedy model reflexe, která má tyto úrovně:

- zkušenost – odreagování pozitivních i negativních emocí;
- pozorování a reflexe – co se dělo, jak „to“ probíhalo?
- generalizace – jaké principy byly v tom, co se odehrálo, obecně platné?
- aplikace – co z toho, co jsme si teď pojmenovali, použijeme v jiné situaci a jak?

Metoda – byla použita typologie z odborné publikace a nastaveny možnosti: inscenační hry, týmové hry, simulační hry, iniciativní hry, hry v rolích, psychologické hry, sociodrama. Jak bylo výše zmíněno, počítáme s odborností lektorů, a pojmy proto považujeme za obecně používané, tudíž je dále nevysvětlujeme. Jsme si vědomi toho, že toto dělení není jediné možné a vyčerpávající, pro účely této práce však postačí.

Nejdříve jsme se ptali lektorů, jak se jim vytvořená typologie jeví a zda by ji nějak doplnili, či změnili, poté jsme se ptali na jednotlivá specifika.

Okruhy otázek v šetření:

- Jaký máte názor na předloženou typologii? Co byste doplnili? Je něco, co byste změnili?
- Jak se liší na jednotlivých typech organizační formy?
- Jak se liší na jednotlivých typech metody a techniky?
- Jak se liší na jednotlivých typech obsah kurzu, resp. témata?
- Jak se liší na jednotlivých typech v zaměření reflexe?

4.5 Výzkumná zpráva

Kurzy, o kterých jsme zjišťovali detaily, jsme pro pracovní účely označili zkratkami písmen: AK, KH, RK, IK. V textu budeme nadále označení využívat. Z důvodu malého počtu respondentů jsme se rozhodli zveřejnit ve většině případů všechny odpovědi.

Nejdříve jsme se lektorů ptali, jak vnímají předloženou *typologii*. Lektoři s typologií souhlasili. Jako poznámku zmínili důležitost toho, jak typologie vznikla, což detailněji zmíníme v závěrech práce. Typologie se lektorům jeví jako přehledná, čtyři kategorie se jeví jako dostačující. Lektoři také říkali, že jednotlivé kategorie se prolínají a záleží na hlavním cíli. U kurzů intervenčních vznikla otázka, kde je hranice mezi výchovným působením a terapií. Jeden lektor v rozhovoru uvedl, že ho na doplnění napadá tzv. kurz diagnostický. Dle jeho slov se jedná o jakýsi poddruh kurzu kohezivního, který může mít podobu několika hodinového kurzu, jenž má za hlavní cíl odhalení procesů, které se ve skupině udály nebo dějí. V organizaci, ve které lektor působí, se tyto kurzy pořádají jako navazující na kurzy adaptační.

Na otázku, jak se liší kurzy v *organizačních formách*, odpovídali lektoré, že na adaptačních kurzech jsou více používány skupinové formy, lektorka upozorňovala na riziko tvorby náhodných skupin, avšak i nenáhodných skupin. I na kurzu kohezivním lektoré používají více formu skupinovou, avšak na všech typech kurzů se jedná o formu individualizovanou. Mluvíme o výskytu podle toho, jaká převažuje – na intervenčních kurzech podle lektorů může převažovat forma individuální.

Co se týče *metod*, lektoré se shodli, že se na kurzech používají stejné *metody*. Liší se však ve svém zpracovávání, lektoré dali dohromady kurzy adaptační a kohezivní a oddělili je od rozvojových a intervenčních. Opět lektoré zmiňovali tzv. hloubku s odlišností zpracování jednotlivých technik. Výběr metod a technik se jednoznačně řídí tím, čeho na kurzu chceme dosáhnout, tzn. podle cíle. Lektoři zmínili jako kritérium výběru kromě cíle také zakázku – co si škola objedná. Odlišný na jednotlivých typech je důraz na kategorie technik, což se váže opět k cíli – pro určitou zakázku (cíl) se hodí jiné typy aktivit. Jedná se ovšem o důraz, neboť podle lektorů se metody a techniky používají víceméně stejné, avšak liší se ve způsobu zpracování. V adaptačních kurzech se využívá více technik typu „fun“, kdy je hlavním cílem zábava, silné zážitky, aktivity mají být nenáročné, náročnější se objevují v menší míře. V rozvojových kurzech je cílem něco naučit, takže je možné použít i techniky časově nároč-

nější. Důvod k odlišnostem je dán také tím, jestli se skupina zná, nebo nezná, v prvním případě je potřeba kratší časový úsek na prolomení bariér.

Obsahy kurzů se stejně jako předchozí kategorie liší podle cíle. Často bývají zastoupena podobná témata, odlišný je ovšem kladený důraz na určité téma v cíli, zakázce. Adaptační kurz a kohezivní se liší v hloubce, je zde větší flexibilita na skupinu, AK má jasně hranice nastavené, KH je volnější. Obsahově by vlastně na kurzech měly být obsaženy všechny tematické okruhy OSV – osobnostní, sociální, morální, odlišný je ovšem důraz dle cíle. Adaptační a kohezivní kurzy mají podle lektorů za hlavní cíl posílení dostředivých sil, což se nejlépe trénuje na obsahu týmová spolupráce.

Reflexe se liší v tématu, hloubce. Dle Kolba jsou první dva kroky úrovně skupinových věcí, rozvojové se liší podle toho, zda pracujeme s tématem na úrovni jedince nebo skupiny – v rozvojovém kurzu ale například oproti adaptačnímu neřeším tolik emoce. Intervenční jde i po emocích. Reflexe se liší na základě poptávky, na adaptačních kurzech je reflexe mělčí, kratší, prodlužuje se, když se stane něco nestandardního. Na rozvojových kurzech je delší, v reflexi mi jde o něco víc, při práci na stejné aktivitě se liší reflexe tak, že u adaptačního kurzu jdu povrchově po více tématech, u rozvojového je reflexe více fokusovaná. Podle hloubky se mění i způsoby reflexe, u skupinového tématu se řeší častěji metodou skupinovou, u osobnostního tématu je možné zůstat více u osobních výpovědí, znovu se tu nabízí otázka hranice mezi terapií a výchovně vzdělávacím působením. U rozvojových kurzů nemusí být reflexe veřejnou formou, nemusí sdílet.

Informace výše zmíněné bereme jako data získaná empirickým šetřením, jejich analýze a propojení s konkrétním kurzem se věnujeme v následující kapitole.

4.6 Výsledky výzkumu ve vztahu k hypotézám

Hypotéza: Typy kurzů se liší v oblastech didaktických kategorií.

Tato hypotéza se nám potvrdila, neboť jsme mohli pozorovat odlišnosti v odpovědích lektorů při rozřazování jednotlivých položek do kurzů a lektoři sami na otázku, zda se liší, odpovídali ano.

Hypotéza: Obsah výjezdních kurzů se liší dle cíle.

Z výpovědi lektorů víme, že tato hypotéza se potvrdila, lektoři tak odpovídali. Cíl se stal rozhodujícím činitelem nejen v oblasti obsahů, ale i jiných kategorií.

Hypotéza: Metody používané na výjezdních kurzech jsou stejné.

Hypotéza se nám potvrdila. Metody je možné používat stejné, jejich zpracování se však liší.

Hypotéza: Zaměření reflexe na výjezdních kurzech se liší.

Tato hypotéza se potvrdila, avšak můžeme pozorovat odlišnosti na základě organizace, ze které lektor pochází. Dále se jako zajímavé ukázalo rozdělení zaměření reflexe jako na reflexi bez transferu a reflexi s transferem.

Navržená verze se potvrdila jen z části, Kolb se zřejmě ukázal jako ne zcela vhodný, lektoři měli např. zkušenost s jiným způsobem reflektování. Potvrdilo se, že lektoři ovšem prostředek reflexe využívají a vždy v úrovních 1–2, dle času a typu kurzu se v reflexi jde hlouběji.

4.7 Diskuse

Při zpracování výzkumu nás napadlo uvažovat, že na celé téma je možno se dívat skrz různé úhly pohledu. Například pohledem, který jsme použili my – skupinovou dynamikou, či specifikem cíle kurzu jako takového. Jedná se např. o kurzy preventivní, intervenční, nebo diagnostické a intervenční. Možností typologizování je vícero.

Lektoři často opakovali: „*nejsem ten pravý člověk*“, především během rozhovorů o intervenčních kurzech. Tak nás napadá, kdo je tedy ten vhodný člověk. Napadá nás tedy otázka, z jakého důvodu si lektoři kategorizují kurzy vlastně sami pro sebe z pohledu odbornosti. Souvislost vidíme s poznámkou lektorů o tom, že stojí za úvahu zvážit, kde končí výchovné a začíná terapeutické působení. Jako ideální se samozřejmě zdá kombinace – lektor, který dokáže pojmut všechny problémové okruhy.

Zajímavý moment byl také v tom, že i v rámci typologie lektoři některé kurzy přiřazovali k sobě a vytvářeli úrovně. Adaptační kurz vnímali jako základní, ze kterého vše ostatní vychází – tzn. kohezivní, rozvojové, popř. i intervenční kurzy na adaptační navazují. Z jiného pohledu byly kurzy adaptační a kohezivní vnímány jako ty obecné, základní a další dva typy jako nadstavba. Poslední pohled byl takový, že kurz intervenční je specifická skupina sama o sobě.

4.8 Závěry výzkumu

Již při tvoření otázek reflexe jsme si byli vědomi rizik spojených s vybranou metodou. Jedná se o problematické zpracování rozhovorů, subjektivita při zpracování a možná nejasnost a nejednotnost ve výkladu, ačkoliv předpokládáme práci s odborníky. Kombinace s dotazníkem se ukázala jako vhodná, v rozhovoru bylo možné doptat se na nejasnosti z dotazníku.

Ač jsme se lektorů sami od sebe neptali, sami nám odpovídali na otázku, která se týkala cílů, tudíž jsme zmíněné cíle ve specifikách nechali. Určitě si nekladou nárok být vyčerpávajícími, jen ilustrují informace, které jsme se dozvěděli z ostatních odpovědí.

Během výzkumu se ukázalo, že téma je celkově problematické, jednotlivé prvky se překrývají a liší na základě zakázky organizace. Typologie se nám však potvrdila a kategorie specifik, ve kterých jsou jednotlivé typy jiné, také. Teoretický rámec se tedy ukázal správný a

kvalifikovaný, ovšem průzkumy by si zasloužili dílčí zkoumání, popř. zcela jiný přístup. Důležitou otázkou zůstává, zda je podobná typologie potřebná. Vzhledem k tomu, že se ukázal jako nespecifičtější nástroj kurzů „cíl“, tak uvažujeme nad tím, zda jakákoliv další typologizace je nutná. Myslíme si, že navržená typologie je přínosná, neboť se snaží vytvořit přehlednější strukturu a navrhuje několik úhlů pohledu, jak lze na kurzy hledět.

Za cíl výzkumu jsme si určili ověřit typologii a popsat specifika. V závěru k hypotézám jsme konstatovali, že typologie potvrzena byla, lektori navrhli pouze doplnění kurzu diagnostického.

Popišme tedy jednotlivé typy i se svými specifiky:

- a) **tzv. kurz adaptační (AK)**, je kurz pořádaný zpravidla na začátku školního roku pro nové vytvořené kolektivy.

K **cílům** jsme z výzkumu získali odpovědi:

- seznámení, nastartování fungování skupiny, efektivní komunikace ve skupině, spolupráce;
- poznání kolektivu, budování vztahů;
- seznámení v rámci třídy (žáci navzájem, profesor – žák), mapování možných problémů, kategorizace sociálních rolí;
- seznámit studenty, nastavit spolupracující atmosféru mezi studenty;
- seznámit se, zažít něco společného, nabýt důvěru ve skupinu;
- účastníci se vzájemně lépe poznají, rozjíždí se skupinová dynamika (např. vznikají první skupinové normy);
- nastavení základních pravidel fungování zdravého třídního kolektivu;
- nastavení procesů skupinové dynamiky, tak aby byly maximalizovány dostředivé síly a nastaveno pozitivní klima.

Lektori jednoznačně souhlasili, že hlavním cílem adaptačního kurzu je seznámení účastníků. Dále se shodují v nastavení procesu nastavování skupinové dynamiky (např. norem), v důležitosti společného zážitku a prvnímu navození tématu efektivní komunikace a týmové spolupráce. Z pohledů lektora se ale skutečně jedná o nejobecnější cíl kurzu, dle jejich doplňujících informací je cílů kurzu daleko více. Nejedná se o nová fakta, avšak podařilo se nám

trochu rozklíčovat hlavní cíl stmelení a potvrdit ho. Primárně jsme se na cíl neptali, jedná se o výpovědi, které se objevilo jako nutné empiricky zpracovat.

Obsah

- zážitkové kurzy zaměřené na kategorizaci sociálních rolí, týmové hry, poznávací hry;
- mezilidské vztahy, komunikace, kooperace, kreativita;
- sociální a částečně morální rozvoj, nejméně osobnostní;
- poznávání druhých, spolupráce.

Lektoři se jednoznačně shodují na tématu spíše sociálního rozvoje než osobnostního a morálního. Nejčastěji zahrnují témata mezilidských vztahů, spolupráce, efektivní komunikace. Jednou se objevilo téma kreativity, ovšem v kontextu kreativity v řešení mezilidských vztahů.

Prostředek - reflexe

Sdílení postřehů a emocí se skupinou, formulace přesahu pro skupinu jako celek – není jasně garantováno, co si odnese každý jedinec. Objevuje se hlubší zaměření na skupinové procesy.

V otázce reflexe se objevila velká nejednotnost. Většina lektorů se ovšem shodla obecně na použití reflexe a na využití prvních dvou úrovní, tedy na tzv. reflexi bez transferu. Někteří pracují i s transferem, ale jak je patrné, záleží na časových podmínkách.

Metoda, technika

Techniky zaměřené na seznámení, komunikaci, iniciační hry, týmové hry, psychohry, hry v rolích, simulační, sociodrama, kluby, sport, zábava, tvořivé a zábavné programy, tematické workshopy, diskusní aktivity.

Ukázalo se, že se dá použít jakákoliv metoda a technika. Bohužel se nám nepodařilo ověřit, zda výběr skutečně vždy záleží na cíli - na to nám nestačila hloubka výzkumného nástroje.

b) Kurz kohezivní

Jedná se kurz pořádaný zpravidla ve druhém pololetí školního roku jako navazující na kurz adaptační.

Cíl

- efektivní komunikace, spolupráce – záleží na poptávce školy;
- budování vztahů, role v týmu;
- stmelení, posouzení vývoje třídního kolektivu;
- podpořit spolupracující procesy ve třídě, podpořit/nastavit komunikační normy;
- zmapovat situace ve třídě, posílit vazby ve skupině, podpořit důvěru;
- účastníci reflektují dění ve skupině od posledního setkání v oblasti skupinové dynamiky, důraz na soudržnost;
- diagnostika vztahů ve třídě;
- zásah do procesu skupinové dynamiky za účelem zvýšení dostředivých sil ve skupině a pozitivního ovlivnění klimatu.

Témata se zde nachází podobná jako u adaptačního, ovšem jsou zaměřená více na diagnostiku. To samé se týká i kategorie **obsahu**: osobnostní, sociální a morální rozvoj. Jak uvádíme, záleží na úrovni využití určitých témat.

Reflexe

Sdílení emocí a postřehů se skupinou, formulace přesahu pro skupinu (jako celek – co nám nefungovalo), není jasně garantováno, co si odnese každý jedinec, zaměření na skupinové procesy. Jedná se tedy především o reflexi bez transferu, naším cílem je pobyt dítěte se skupinou.

Metoda

Dle poptávky školy – techniky zaměřené na seznámení, komunikaci, iniciační hry, týmové hry, psychohry, hry v rolích, simulační, sociodrama, kluby, sport, zábava, tvořivé a zábavné programy, tematické workshopy, diskusní aktivity. Takže víceméně jakákoliv, záleží na cíli, zakázce školy a vhodnosti výběru rpo dané téma.

c) **Kurz rozvojový**

Ve výzkumu jsme zjistili, kurzy, které jsme nazvali jako rozvojový, by se daly rozklíčovat ještě na jiné pod kurzy – především kvůli tématům. Ukázalo se, že kurzy rozvojové jsou nejčastěji pořádány jako prevence sociálně patologických jevů. Mluvíme především o šikaně, užívání drog a alkoholu, záškoláctví apod. Nejčastěji školami využívané kurzy jsou právě ty na šikanu – skupinový problém, který se preventivně (na intervenčním) kurzu i intervenčně řeší.

Tyto kurzy jsou pořádány kdykoliv během roku. Účelem je především prevence sociálně patologických jevů. Dá se říci, že podle lektorů se jedná o ten doplňující kurz diagnostický. Zjistili jsme, že se liší v cílech.

Cíl

- seznámení se s konkrétními sociálně patologickými jevy, nebezpečí a prevence;
- mapování možných problémů, sociální role, kdo má negativní a pozitivní vliv na kolektiv;
- sebepoznání skrze skupinu;
- zmapovat situaci ve třídě, posílit vazby ve skupině, působit preventivně vzhledem k vybraným sociálně patologickými jevům;
- účastníci jsou informováni o určitých patologických jevech ve společnosti, trénují dovednosti, které snižují pravděpodobnost sociálně patologických jevů;
- tematicky zaměřené kurzy;
- osvojení si dovedností a znalostí (personální i skupinové), které sníží riziko vzniku sociálně patologických jevů;
- podpořit pozitivní lídry ve skupině;
- budování vztahů, role v týmu;
- sebepoznávání skrze skupinu;
- cílený rozvoj žáků v osobnostních, sociálních a morálních dovednostech;
- účastníci rozvíjí své klíčové kompetence, dovednosti pro život;
- osvojení si dovedností a znalostí (personální, sociální), které zvýší pravděpodobnost dobrého zvládnutí nastalých situací (naučí se učit, naučí se psycho-

hygienu, naučí se zvládat stres, stresové situace, umí se vypořádat s vlastní agresivitou, umí se rozhodovat, umí naslouchat, umí pracovat v týmu).

Obsah

- sebepoznávací, poznávací, zdokonalování základních funkcí a kvalit osobnosti, psychohygienu, kreativita řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje, praktická etika;
- dle tématu – nejvíce asi morální, náhled na osobnostní, sociální spíš průřezově.

Reflexe

Zaměření na skupinu, ale také na jedince, přesah si odnáší každý jedinec svůj (co tobě nefungovalo). Důležitý je přesah pro jedince a práce se skupinou se liší dle cíle – zakázky.

Metoda

- dle poptávky školy – techniky zaměřené na seznámení, komunikaci, iniciační hry, týmové hry, psychohry, hry v rolích, simulační, sociodrama, kluby, sport, zábava, tvořivé a zábavné programy, tematické workshopy, diskusní aktivity
- co nejširší škála metod dle daného tématu, hodně simulace, role play, týmové hry;
- reflexe, skupinové aktivity (icebreaky, problemsolvingy), aktivity na pozitivní klima, aktivity zaměřené na jedince a sdílení životních zkušeností, i přednáška.

Kurzy pořádané za účelem jakési „nadstavby“ na výše zmíněné, probíhá v případě vyššího zájmu školy o hlubší osobnostně-sociální rozvoj realizovaný touto formou, tedy vlastně naše základní pojetí rozvojového kurzu.

d) intervenční kurz

Kurz probíhající jako reakce na již vzniklý problém. Jak jsem výše zmínili, jedná se především o problém šikany, který si přejí školy na soustředění řešit. V případě intervenčního kurzu je ještě těžší práce lektorů, neboť se mohou otevřít i velmi citlivá témata a je nutné postupovat jemně avšak cíleně.

Cíl

- zaměření na konkrétní problém;
- snaha vyřešit již existující problém, zasáhnout, apelovat, snaha, aby si uvědomili problém a začali ho řešit, možnosti řešení aj.;
- zmapovat, otevřít a napravit;
- reakce na sdělenou potřebu třídy z hlediska sociálně patologických jevů;
- účastníci spolu s lektorem řeší vzniklý problém.

Obsah

- všechny tři: osobnostní, sociální, morální;
- zdokonalování základních funkcí a kvalit osobnosti, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena, řešení problémů a rozhodovací dovednosti hodnoty, postoje, praktická etika;

Reflexe

- zejména reflexe, aplikace.

Důležitý je teda transfer a aplikace v příštím chování.

Metoda

Techniky zaměřené na seznámení, komunikaci, iniciační hry, týmové hry, psychohry, hry v rolích, simulační, sociodrama, kluby, sport, zábava, tvořivé a zábavné programy, tematické workshopy, diskusní aktivity.

5. Závěry práce

Přínos práce spatřujeme ve zmapování typů kurzů a kategorií, podle čeho je kategorizovat, přičemž se souvislost s didaktickými kategoriemi prokázala jako nosná.

Ukázalo se, že nejvíce informací jsme nasbírali o prvních dvou typech – jedná se o kurzy nejběžněji pořádané, jezdí na ně nejvíc lektorů a i v teorii jsou nejvíce zpracované. Mluvíme tedy především o kurzu adaptačním, který je v současné době jednou z častých způsobů profilace škol.

Jednotlivé hypotézy se ukázaly jako velmi obecné, návrh na další zkoumání by tedy bylo jednotlivé didaktické kategorie nahlédnout více z teoretické i praktické stránky a věnovat se jen některým z nich. Otázkou ale zůstává, zda by bylo téma natolik přínosné, aby si zasloužilo tak velkou pozornost. Jako důležité se nám jeví ovšem propojení cíle a reflexe, Kolbův cyklus se neukázal jako zcela nejlepší nástroj, každopádně tématem teoretické i praktické části se ukázaly pojmy hloubka – úroveň – zakázka. Bylo by tedy zajímavé pohlédnout na kurzy například jako porovnání zakázky školy a následně formulovaného cíle. Objevila se potřeba kvantifikace, resp. zkoumání toho, co znamená určitá úroveň reflexe, co znamená důraz na určitou obsahovou část apod.

Zajímavé by bylo se také věnovat odlišnostem přístupu lektorů na kurzech, napadá nás to především s ohledem na kurz intervenční.

Vnímáme práci jako mapující s možností fokusu na některou z klíčových kategorií. Vhodnou metodou by bylo přínosné vytvořit kvantifikující indikátory a na základě nich porovnat jednotlivé typ kurzu.

Literatura:

BĚLECKÝ, Z.: *Klíče ke školnímu vzdělávacímu programu I.část*. Učitelské listy, 2004-05a, č. 2., s. 4-5.

BĚLECKÝ, Z. *Klíče ke školnímu vzdělávacímu programu II.část*. Učitelské listy, 2004-05b, č. 3., s. 5-6.

BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

BERAN, Vít; VINKLEROVÁ, Jitka. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání . ZŠ Tábořská* [online]. 2005, 1, [cit. 2010-06-29]. Dostupný z WWW: <http://www.zstaborska.cz/web/programy_projekty/skolni_vzdelavaci_program/10_lisabonsky.proces.php>.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika*. Brno : Amosium servis, 1997. 315 s. ISBN 80-85498-23-5.

BRDEK, M., VYCHOVÁ, H.. *Evropská vzdělávací politika*. Pojmy, principy a cíle. Praha: Aspi Publishing, 1.vyd., 150 s., ISBN 80-86395-96-0.

BRDEK, Miroslav; VYCHOVÁ, Helena. *Evropská vzdělávací politika*. Praha : Aspi publishing, 2004. Vzdělávací politika evropské unie, s. 101. ISBN 80-86395-96-0.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou : Pro profesionály*. 2007 : Grada Publishing, 1. 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0.

České vzdělávání a evropa : Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie. Praha : ÚIV, 1999. 88 s. ISBN 80-211-0312-4.

Doporučení evropského parlamentu a rady ze 18.prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006,962(ES)).

Dlouhodobý záměr vzdělávání rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Ministerstvo školství a mládeže ČR, 2005 .

Dlouhodobý záměr vzdělávání rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Ministerstvo školství a mládeže ČR, 2007.

DUBEC, Michal.: *Adaptační (stmelovací) soustředění*. Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. tříd ZŠ a primy gymnázia. Praha: o. s. Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-22-7.

DUBEC, Michal. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha : Projekt Odyssea, 2007. 51 s. ISBN 978-80-87145-22-7.

- FABEROVA, M. a kol. SVP a 4 pilíře vzdělávání: základ pro celoživotní učení. Hradec Králové : M&V 2009. 43 s. ISBN 978-80-86771-35-9.
- FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A., *Učení zážitkem a hrou*. Praktická příručka pro instruktora. Brno: Computer Press, a. s., 2007, 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L.: *Zážitkové pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN: 978-80-247-2816-2.
- HARTL, P.: *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha : Česká Typografie a.s. , 1994. 297 s. Slovník. ISBN 80-901549-0-5.
- HAVLÍČKOVÁ, D.: Neformální vzdělání - celoevropské téma. *Adam : Zpravodajský a informační servis sdružení dětí a mládeže* [online]. 8.5.2010, 1, [cit. 2010-05-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.adam.cz/clanek-2010050013-neformalni-vzdelavani-celoevropske-tema.html>>.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Kladno : Aisis o.s., 2005. 169 s. ISBN 80-239-5612-4
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. 113 s. ISBN: 80-247-1155-9.
- HRKAL, Jan, HANUŠ, Radek. *Zlatý fond her II : výběr her pro kury Prázdninové školy Lipnice*. 3. vyd. Praha : Portál, 2002. 165 s. ISBN 80-7178-660-8.
- HUČÍNOVÁ, L.: *Klíčové kompetence – nová výzva z EU I*. In Metodický portál RVP[online]. c2005-2007. Praha:VUP, publikováno 22. 10. 2005 [cit. 03. 6. 2010]. Dostupný z WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/490/10>
- HUČÍNOVÁ, L., JEŘÁBEK, J., KRČKOVÁ, S., LISNEROVÁ, R., TUPÝ, J. *Klíčové kompetence v základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, ISBN 978-80-87000-07-6
- CHLUPOVÁ, P.: *Návrh realizace průřezového tématu osobnostní a sociální výchova na 1. st. ZŠ*. Brno, 2007. 76 s. Diplomová práce. PedF MUNI.
- CHYTILOVÁ, L. *Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání*. In Gymnasion časopis pro zážitkovou pedagogiku. 2005. Praha: Prázdninová škola Lipnice. roč. 2. č. 3. s. 9 - 18. ISSN 1214603X.
- Implementační plán Strategie ČŽU* byl dne 5.1.2009 schválen vládou ČR usnesením č. 8/2009.
- JIRÁSEK, I.: *Zážitková pedagogika: Vymezení pojmu*. Gymnasion, 2003, roč. 1, č. 1, s. 6-15. ISSN 1214-603X.
- KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KOMÁRKOVÁ, Růžena; SLAMĚNÍK, Ivan; VÝROST, Jozef. *Aplikovaná sociální psychologie III : Sociálněpsychologický výcvik*. Praha : Grada Publishing, 2005. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.

KOŽNAR, J. *Skupinová dynamika. Teorie a výzkum*. Praha: Karolinum, 1992, 219 s. ISBN 80-7066-632-3.

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 8021103728

MŠMT - MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. s. 126. ISBN 80-87000-02-1

MŠMT - MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. s. 147. ISBN 80-87000-02-1

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, Praha: Academia, 1995, s. 12 – osobnost, ISBN : 80-247-0577-X

NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3. vyd. Praha : Portál, 2000. 325 s. ISBN 80-7178-405-2.

NEUMAN, J. a kol. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 320 s. ISBN 80-7178-292-0

NEHYBA, J.: *Koncept komfortní zóny a jeho podoba v kurzech osobnostního rozvoje*. Bakalářská diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2007

PEKÁRKOVÁ, A.: *Výjezdová adaptační soustředění jako součást osobnostně sociální výchovy*. Praha, 2005. 61 s. Diplomová práce. Filozofická fakulta UK. [akademická práce]

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 2007. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

PRŮCHA , J. et al.: *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha : ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

SRB, V. a kol.: *Jak na osobnostní a sociální výchovu*. Praha: Projekt Odyssea, 2007, ISBN 978-80-87145-00-5

SVATOŠ, Vladimír, LEBEDA, Petr. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. 192 s. , 8 stran barevné přílohy. ISBN 8024703181.

ŠVEC, Jakub . *Fenomén instrukce a reflexe v pedagogice osobnostně sociálního rozvoje*. Praha, 2002. 94 s. Diplomová práce. FF UK.

ŠVEC, J.: *Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky*, 2006, přednášky.

ŠVEC, J.: *Týmová spolupráce* [online]. Praha : NUOV, 2006 [cit. 2010-06-20]. Dostupné z WWW:<http://www.odyssea.cz/soubory/k_diplomky_studie_skripta/tymova_prace.pdf>.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1991. 65 s. ISBN 80-901065-1-X.

TRAPKOVÁ, B.: *Co je primární prevence*. *Primarní prevence.cz* [online]. 2009, 1, [cit. 2010-06-20]. Dostupný z WWW: <www.primarniprevence.cz>.

VALENTA, J.: *Učit se být* : Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ. 2. vyd. Praha : Agentura STROM AISIS, 2003. 95 s. Dokážu to?. ISBN 80-86106-10-1.

VALENTA, J.: *Osobnostní a sociální výchova*. (online) dostupné z <http://pedagogika.ff.cuni.cz/> In Odkazy. [cit. 27.4.2010].

VALENTA, J.: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. AISIS: Kladno, 2006, ISBN 80-239-4908-X.

VALIŠOVÁ, A, KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÝROST, Jozef; SLAMĚNÍK, Ivan . *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha : Grada Publishing, 2001. 260 s.

Zlatý fond her I : *Hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Janda, J.. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-636-5.

Osobnostní a sociální výchova [online] [cit. 10.února 2008]. Dostupný z WWW: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/pages/cze/studium/osv.php#Jak_OSV_probiha>

Projekt Odyssea [online] [cit. 16.února 2008]. Dostupný z WWW: <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php>

ZEDNÍKOVÁ. M. *Efekty realizace adaptačních kurzů pro střední školy*. Diplomová práce. Brno: Fakulta sociálních studií MU. 2006

Příloha

Příloha 1 – 39 kompetencí pro Evropu

Příloha 2 – Typologie výjezdních kurzů

Příloha 3 – Skupinová dynamika

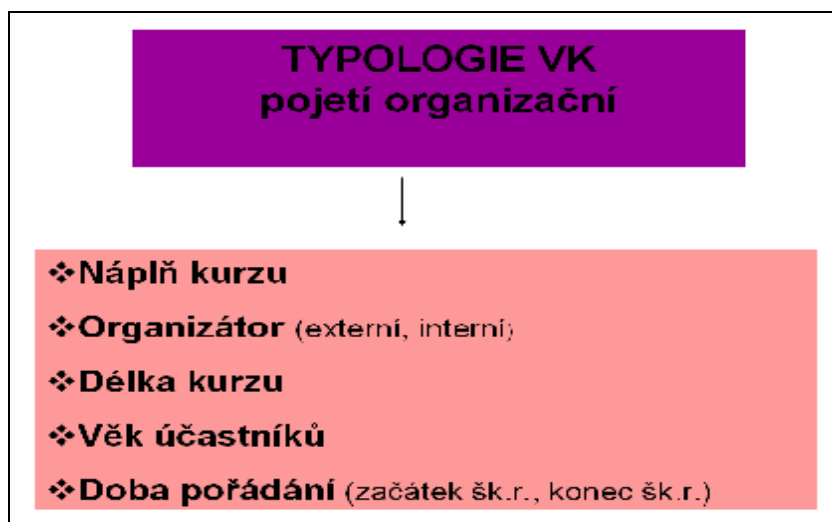
Příloha 4 – Překryv pedagogických koncepcí

Příloha 1 - 39 kompetencí pro Evropu

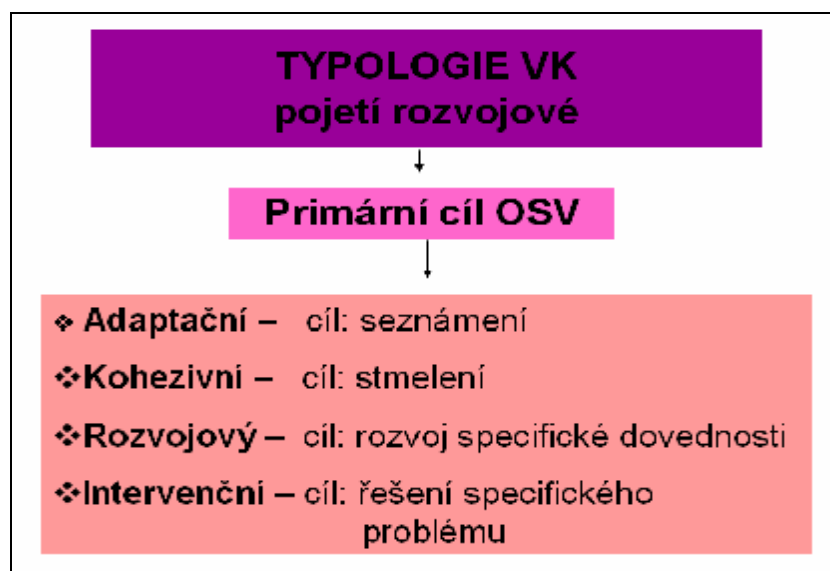
1. Být schopen vzít v úvahu zkušenost
2. Dávat věci do souvislosti a organizovat poznatky různého druhu
3. Organizovat svůj učební proces
4. Být schopen řešit problémy
5. Být zodpovědný za své učení
6. Zvažovat různé zdroje dat
7. Radit se s lidmi ve svém okolí
8. Konzultovat s experty
9. Získávat informace
10. Vytvářet a uspořádávat dokumentaci
11. Chápat kontinuitu minulosti a současnosti
12. Nahlížet aspekty rozvoje společnosti kriticky
13. Být schopen vyrovnávat se s nejistotou a komplexností situací
14. Účastnit se diskusí a vyjadřovat vlastní názor
15. Vnímat politický a ekonomický kontext ve vzdělávacích a pracovních situacích
16. Hodnotit sociální chování související se zdravím, spotřebou a prostředím
17. Vážit si umění a literatury
18. Rozumět a hovořit více jazyky
19. Být schopen číst a psát ve více jazycích
20. Být schopen mluvit na veřejnosti
21. Obhajovat vlastní názor a argumentovat
22. Poslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí
23. Vyjadřovat se písemně
24. Rozumět grafům, diagramům a tabulkám
25. Být schopen spolupráce a práce v týmu
26. Činit rozhodnutí
27. Řešit konflikty

28. Posuzovat a hodnotit
29. Navazovat a udržovat kontakty
30. Vytvářet projekty
31. Brát na sebe zodpovědnost
32. Přispívat k práci skupiny a společnosti
33. Organizovat svou vlastní práci
34. Projevovat solidaritu
35. Ovládat matematické a modelové nástroje
36. Využívat informační a komunikační technologie
37. Být flexibilní při rychlých změnách
38. Nalézat nová řešení
39. Být houževnatý v případě obtíží

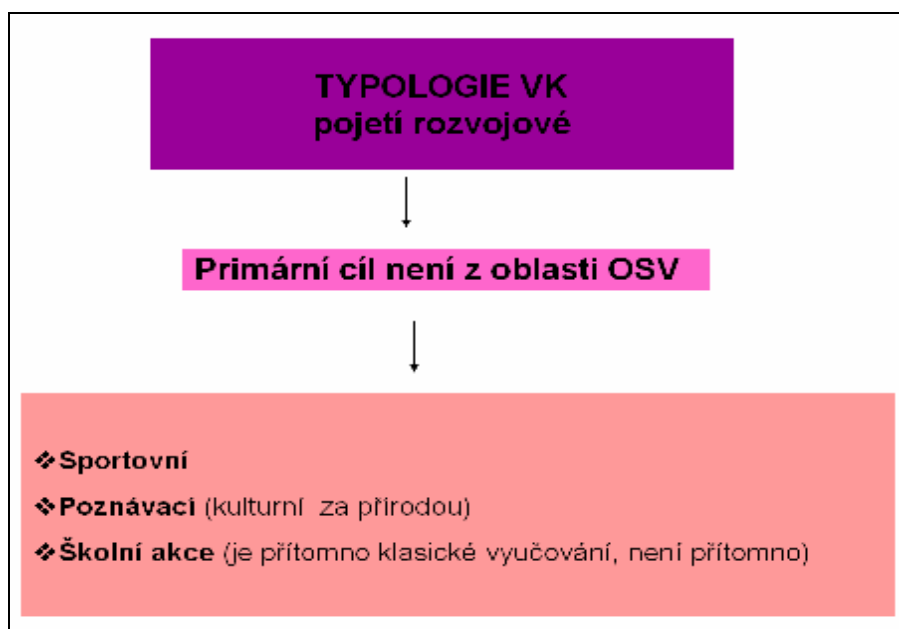
Příloha 2 – Typologie výjezdních kurzů



Obrázek č. 1 Typologie výjezdních kurzů – pojetí organizační

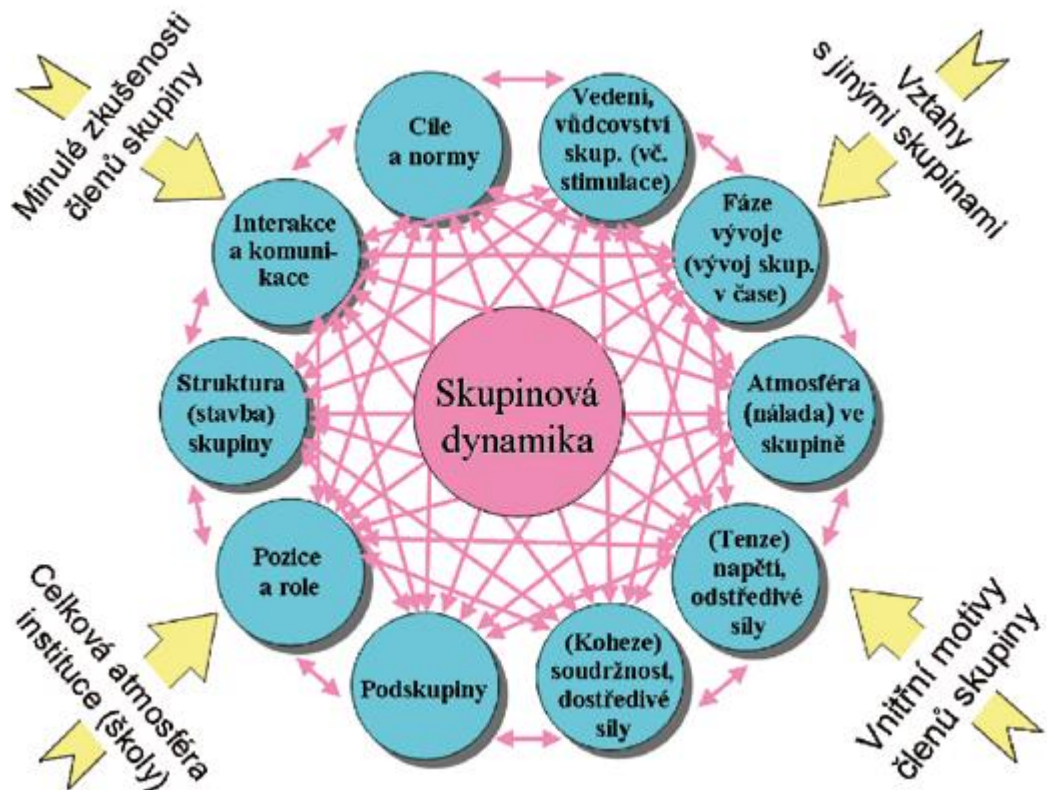


Obrázek č. 2 Typologie výjezdních kurzů – pojetí rozvojové, primární cíl OSV



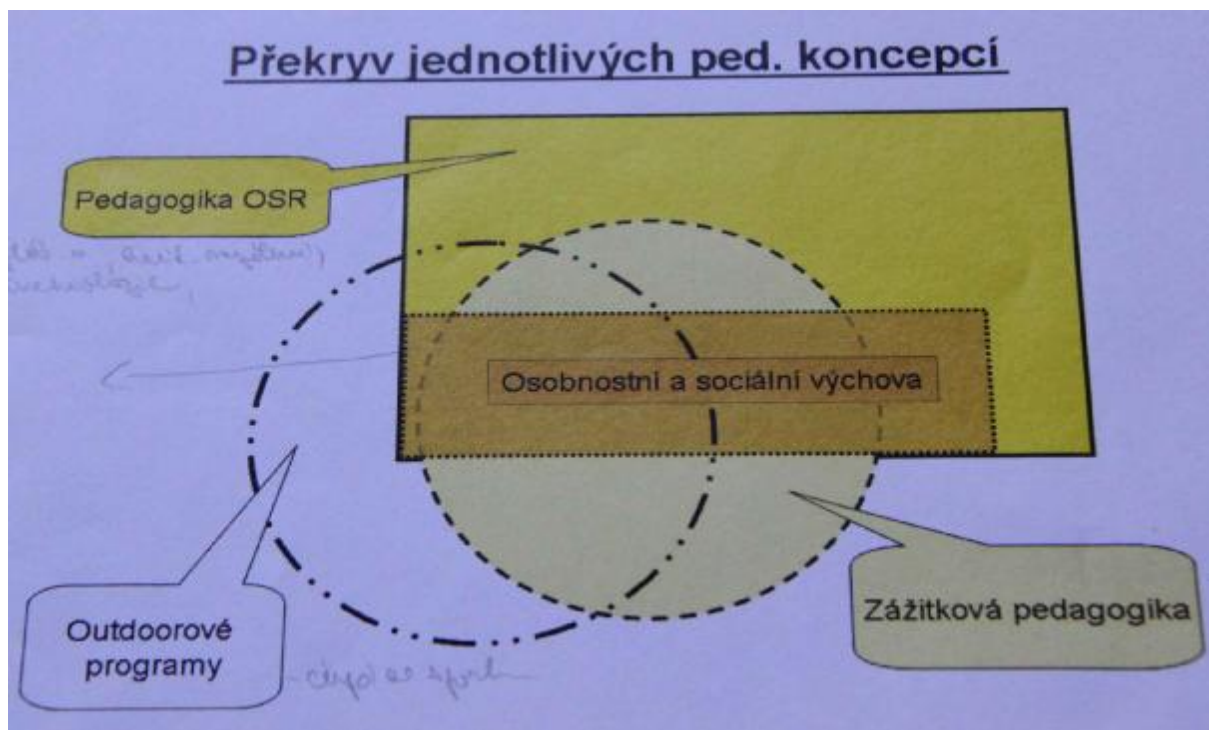
Obrázek č. 3 Typologie výjezdních kurzů – pojetí rozvojové, primární cíl není z OSV

Příloha 3 - Skupinová dynamika



(Švec, 2006, upraveno dle Z.Matuly)

Příloha 4 – Překryv jednotlivých pedagogických koncepcí



(Švec, Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky – přednášky, 2006)

Souhlas s půjčováním

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce:

Štěpánová, B. : Analýza typologických specifik adaptačních kurzů

byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

[illegible]

